

# **Pedagogisk dokumentation**

- Pedagogers upplevelser av dokumentation inom småbarnspedagogiken

Ida Åsvik

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2018

Handledare Ann-Katrin Svensson

## Abstrakt

Författare	Årtal
Åsvik, Ida	2018
Arbetets titel	
Pedagogisk dokumentation – Pedagogers upplevelser av dokumentation inom småbarnspedagogiken.	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen med barnpedagogisk inriktning	Sidantal (68)
Vasa: Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi	63 (68)
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
Pedagogisk dokumentation – en kartläggning i Svenskfinland inklusive handbok	
Referat	
<p>Dokumentation har lång tradition inom småbarnspedagogiken men i styrdokumentet poängteras pedagogisk dokumentation som en central arbetsmetod. Pedagogisk dokumentation ska användas för att planera, genomföra och utvärdera verksamheten inom småbarnspedagogiken.</p> <p>Syftet med studien är att beskriva hur pedagoger dokumenterar pedagogiskt i sina barngrupper inom småbarnspedagogisk verksamhet. Följande forskningsfrågor har använts som grund för denna studie:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vilka upplevelser har pedagogerna av pedagogisk dokumentation?</li> <li>2. Hur använder sig pedagogerna av pedagogisk dokumentation i utvecklings-syfte?</li> <li>3. På vilket sätt är barnen delaktiga i processen?</li> </ol> <p>En kvalitativ forskningsansats valdes för insamlandet och analyserande av data. Halvstrukturerade intervjuer utfördes bland pedagoger som arbetar inom småbarnspedagogiken runt om i Svenskfinland. Pedagogerna är i olika skeden i processen med att arbeta med pedagogisk dokumentation. Resultaten från den empiriska undersökningen presenteras i tre huvudsakliga delar utgående från forskningsfrågorna. Resultaten visar på variation av användningsområden för pedagogisk dokumentation och pedagogerna efterfrågar mera kunskap kring hur pedagogisk dokumentation ska genomföras samt hur barnen kan få mera inflytande i processen.</p> <p>Sammanfattningsvis finns ett behov av mera fortbildning kring pedagogisk dokumentation. Medvetenhet om hur pedagogisk dokumentation både kan bidra till att göra barns röster hörda i samhället och småbarnspedagogiken synliggjord för andra utöver professionen leder till att småbarnspedagogiken och barns delaktighet kan få mera legitimitet i samhället.</p>	
Sökord	
<p>Dokumentation, pedagogisk dokumentation, delaktighet, småbarnspedagogik Dokumentointi, pedagoginen dokumentointi, osallisuus, varhaiskasvatus Documentation, pedagogical documentation, participation, early childhood education</p>	

# Innehåll

## Abstrakt

<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund och val av forskningsområde .....	1
1.2 Barnsyn .....	2
1.3 Avhandlingens disposition .....	3
<b>2 Teoretisk referensram .....</b>	<b>4</b>
2.1 Dokumentens roll .....	4
2.2 Pedagogisk dokumentation – ett verktyg för en reflekterande praktik.....	5
2.3 Pedagogisk dokumentation som arbetsprocess.....	7
2.3.1 Utmaningar i arbetet med pedagogisk dokumentation .....	10
2.4 Pedagogisk dokumentation – ett verktyg för utvärdering och utveckling av verksamheten.....	12
2.5 Barns delaktighet i processen vid pedagogisk dokumentation ...	14
2.5.1 Att ge utrymme för barnen i dokumentationsprocessen .....	15
2.5.2 Barn dokumenterar i utforskande arbetssätt .....	16
2.5.3 Pedagogens roll .....	17
2.5.4 Pedagogisk dokumentation som relationell agent.....	19
<b>3 Metod och genomförande.....</b>	<b>22</b>
3.1 Studiens syfte och forskningsfrågor .....	22
3.2 Ansats och metod .....	23
3.3 Intervju som datainsamlingsmetod .....	24
3.4 Studiens tillförlitlighet, trovärdighet, generaliserbarhet och etiska aspekter.....	25
3.5 Undersökningens genomförande .....	27
3.6 Undersökningens analys .....	28

<b>4 Resultat.....</b>	<b>30</b>
4.1 Pedagogernas upplevelser av pedagogisk dokumentation .....	30
4.2 Pedagogisk dokumentation i utvecklingssyfte .....	34
4.3 Barns delaktighet i processen vid pedagogisk dokumentation ....	42
<b>5 Diskussion.....</b>	<b>47</b>
5.1 Metoddiskussion .....	47
5.2 Resultatdiskussion.....	49
5.2.1 Upplevelser av pedagogisk dokumentation .....	50
5.2.2 Dokumentationsformer och deras användning .....	53
5.2.3 Barns delaktighet i processen .....	57
5.2.4 Avslutande ord .....	59
<b>Referenser.....</b>	<b>61</b>
 <b>Bilaga</b>	
<b>Bilaga 1. Intervjuguide</b>	
<b>Tabell</b>	
<b>Tabell 1: Pedagogernas nämnda dokumentationsformer.....</b>	<b>35</b>

# 1 Inledning

I detta kapitel presenteras bakgrunden till val av forskningsområde. En kort beskrivning av barnsyn ges och avslutningsvis får läsaren ta del av en disposition för avhandlingen.

## 1.1 Bakgrund och val av forskningsområde

Pedagogisk dokumentation är väldigt omtalat idag. Enligt forskningen (Lenz Taguchi, 2013; Bjervås & Emilson, 2017) har man inom småbarnspedagogiken redan länge använt sig av dokumentation i olika former. Vad är då det nya inom pedagogisk dokumentation? Anledningen till att pedagogisk dokumentation har fått en mera framträdande roll torde bero på att begreppet nu finns med i planen för småbarnspedagogik som togs i bruk hösten 2017.

Syftet med pedagogisk dokumentation är enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016* (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 4) att ordna småbarnspedagogik utgående från barns intressen och behov. Målet med systematisk dokumentation är att pedagogerna ska lära känna de enskilda barnen och relationerna dem emellan i gruppen samt att få en större förståelse för hur kommunikation tar sig i uttryck mellan pedagoger – barn och mellan barn – barn (Utbildningsstyrelsen, 2016, s.37). Enligt Lenz Taguchi (2013, s.18) är syftet med pedagogisk dokumentation, utgående från ett Reggio Emilia inspirerat arbetssätt, att synliggöra barns tankar, känslor och lärande.

Många av dem som jag träffade under min datainsamling uttryckte oro över vad det egentligen innebär att arbeta praktiskt med pedagogisk dokumentation inom småbarnspedagogiken idag. Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016* ska pedagogisk dokumentation användas som en central arbetsmetod för att planera, genomföra, utvärdera och utveckla den praktik som genomförs inom småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 37).

Det finns flera definitioner på pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation beskrivs som ett arbetssätt och en kontinuerlig process där observationer, dokument och en gemensam tolkning av dessa skapar förståelse för den pedagogiska

verksamheten. Genom att använda sig av pedagogisk dokumentation ger personalen både barnen och vårdnadshavarna möjlighet att delta i planering, utvärdering och utveckling av verksamheten på daghem. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 37)

## 1.2 Barnsyn

Pedagoger inom småbarnspedagogik står inför ett viktigt dubbelt uppdrag idag. Samtidigt som styrdokumentet poängterar dokumentation av verksamheten och de lärmiljöer som erbjuds barnen så ska också individuella planer uppgöras. Lenz Taguchi och Palmer (2017, s. 247) anser att det dubbla uppdraget ställer stora krav på pedagogerna när de ska följa och analysera barns lärande men undvika att ställa upp på förhand specificerade målsättningar för barnen. Emilson och Pramling Samuelsson (2012) anser att dokumentation av pedagogiska processer och barns lärande har fått en upphöjd position vilket ställer krav på att pedagogerna utvecklar sina kompetenser att se barns förmågor.

Kronqvist (2016, s. 13) beskriver hur utvecklingspsykologin har legat som grund för småbarnspedagogen under flera år och att teorin kring barns utvecklingsstadier har varit uttalad som utgångspunkt för att planera verksamheten. Enligt Kronqvist (2016, s. 13; 30) behöver pedagogiken utgå från barnets här och nu och satsa på för barnet ändamålsenliga lärmiljöer och kontexter. Pramling Samuelsson och Pramling (2008, s. 7) beskriver hur förskolans läroplan i Sverige kom att förändra förskollärarnas uppdrag från mål med mera allmän karaktär som fokuserade på hur en människa skulle utvecklas till en kritisk självständig människa med förmåga att samspela med andra, till strävansmål med mera innehåll av vad man kan knyta till mera skolinriktade ämnen eller färdigheter av andra slag. Skolinriktade ämnen kan leda till att barnens kunskaper mäts och bedöms redan i småbarnsåren.

Pramling och Pramling Samuelsson (2008) menar att förskolans uppdrag historiskt har varit bredare och fokuserat på barnets personlighetsutveckling medan uppdraget alltså går mot ett mera pedagogiskt uppdrag där fokus borde ligga på barns lärande inte enbart deras utveckling. Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2016, s. 37) ska verksamheten idag planeras utifrån barnens tidigare erfarenheter, intressen och kunskaper.

Den utvecklingspsykologiska teorin har mött kritik inom forskningen i form av att man inte har tagit barnens perspektiv i beaktande ej heller låtit barnen göra utvärdering eller berätta om sina egna erfarenheter (Kronqvist, 2016, s. 17). Inom utvecklingspsykologin såg man barn fria från kontexten och ansåg att barns utveckling är förutsägbar och kunde således tolkas utifrån förutbestämda åldersparametrar. Barn ansågs också vara irrelevanta för att föra fram sina åsikter och syn på saker samtidigt som de ansågs vara blivande vuxna istället för att ha ett egenvärde här och nu. (Kronqvist, 2016, s.17)

Enligt ett sociokulturellt synsätt är lärande en process som sker i samband med kultur och i växelverkan med andra. Sociokulturell teori betonar lärandets sociala och kulturbundna element. I denna teori ser man på barnet som en del av miljön och kontexten. Lärandet kan således observeras som en övergripande och dynamisk process. När barnet lär blir det en del av kulturen samtidigt som barnet fungerar som en medskapare av ny kultur. Lärandet sker på två sätt, interpersonellt och intrapersonellt, först socialt för att sedan stegvis bli en del av människans egna repertoar för lärande. (Kronqvist, 2016, s. 20)

### **1.3 Avhandlingens disposition**

Avhandlingen består av en teoretisk och en empirisk del. I kapitel två presenteras den teoretiska referensramen inklusive tidigare forskning inom området. Därefter i kapitel tre redovisas studiens syfte, frågeställningar och metod. Studien är fenomenografisk och beskriver ett fenomen. I studien fokuseras på pedagogers upplevelser av pedagogisk dokumentation och deras tankar kring genomförande av det samt deras tankar kring hur barnen är delaktiga i hela processen med pedagogisk dokumentation. I kapitel fyra redovisas studiens resultat och i kapitel fem diskuteras de metoder som valts och studiens resultat i relation till tidigare forskning. Avhandlingens sista kapitel innehåller även förslag på fortsatt forskning.

## 2 Teoretisk referensram

I detta kapitel presenteras den teoretiska referensram som ligger till grund för studien. Här redogörs både för Ferraris teori om dokumentens roll med fokus på starka och svaga dokument och tidigare forskning kring fenomenet pedagogisk dokumentation inom småbarnspedagogik.

### 2.1 Dokumentens roll

Allt eftersom styrdokumentet ändrats från regelstyrning till målstyrning har bedömningspraktiken även fått en roll inom småbarnspedagogiken. Även om småbarnspedagogiken inte har mål att uppnå – utan mål att sträva mot, ser Vallberg-Roth (2012) en ökad användning av dokumentation och bedömningar i arbetet med småbarn. Enligt Vallberg-Roth (2012) och Elfström Pettersson (2015) kan dokumentations- och bedömningspraktiken och de dokument som används där i, både bemyndiga och förstärka men också vilseleda och begränsa barn och vuxna. De menar att det är viktigt att reflektera över vilka dokument som det läggs fokus på medan Emilson och Pramling (2014) också anser att det är viktigt att fokusera på vad som dokumenteras.

Ferraris (2013) ger dokument en central roll inom social gemenskap genom sin teori om *documentality*. Ferraris (2013, s. 121) hävdar att sociala händelser alltid lämnar något sorts spår efter sig (*traces*). Sociala händelser är således en förutsättning för en social gemenskap. Om spåren av en händelse blir registrerade i någon form med hjälp av papper, elektronisk dokumentation eller som tankar eller minnen hos människor och delade bland flera än en person med ett syfte kallar Ferraris (2013, s. 318) spåren för en inskription (*inscribed acts*). Först om inskriptionerna har ett institutionellt värde anser Ferraris att dessa kan kallas för dokument (Ferraris, 2013, s. 318).

Ferraris (2013, s. 318) räknar alltså med att det krävs minst två personer för att skapa en social händelse där en registrering av denna händelse sker på något sätt. Ferraris (2013) teori om "*Object = inscribed act*" hänvisar till att utan dokumentation som registrerar spår finns det inget samhälle eller inga sociala objekt. Däremot kan dokumentation eller inskriptioner existera utan samhälle. Ferraris menar att detta är speciellt



för sociala objekt emedan fysiska (berg, sjöar, träd) och ideala (teorier, lärosats) objekt kan existera utan inskriptioner.

I min studie använder jag mig av frågan: ”Vad är ett dokument? Jag ser på Ferraris (2013) syn på dokument som stöd för social gemenskap och barns lärande. Ferraris menar att ett dokument kan innehålla allt från människans inre tankar, lappar med skriven text eller digitala anteckningar till dokument som består av internationella överenskomna avtal. Det finns så att säga två former av dokument, svaga och starka. Svaga dokument är registrering av sådana fakta som beskriver något som har hänt men som inte har några praktiska konsekvenser. Svaga dokument kan fungera som ett bevis på att något existerar. Starka dokument å andra sidan har en transformativ karaktär med makt och konsekvenser som ofta kräver något av människorna. Det starka dokumentet har som mål att få till en förändring och utveckling av det som är registrerat. (Ferraris, 2013, s. 269)

Om vi ser på dokumenten inom dokumentation och pedagogisk dokumentation med olika syften men med institutionella värden kunde vi koppla arbetssätten till Ferraris (2013) teori. För att de dokument som ingår i pedagogisk dokumentation skulle anses vara starka dokument enligt Ferraris teori borde de fånga det som sker mellan pedagogen och barnen och dokumenteras av dem på något sätt för att sedan användas med ett syfte. Dokumenten inom dokumentation kan anses vara svagare dokument som fångar och registrerar barn med annat syfte än dokumenten vid pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation som också fångar och registrerar barn men med syftet att synliggöra deras lärande och deras röster samt hjälpa pedagogerna att utveckla verksamheten tillsammans med barnen kan ses som starkare dokument.

## **2.2 Pedagogisk dokumentation – ett verktyg för en reflekterande praktik**

Lenz Taguchi (2013, s. 13) anser att vi behöver skilja på dokumentation och pedagogisk dokumentation. Dokumentation är en serie av foton, observationer, dokument eller videofilmer som dokumenterar och beskriver det som barn gör och erfår i småbarnspedagogiken (Lenz Taguchi, 2013; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014). Dokumentationen är således tillbakablickande och fångar något som har hänt. Enligt

Lenz Taguchi (2013, s. 13) blir dokumentationen pedagogisk först när pedagogerna sinsemellan och tillsammans med barnen reflekterar över dokumentationen vilket ger konsekvenser för förändring och påverkar arbetet framåt.

Enligt Lenz Taguchi (2013, s. 14) kan dokumentation ses som en aktiv agent i sig själv vilket betyder att man då ser på pedagogisk dokumentation som en sociomateriell aktör i barnens lärande processer istället för ett objekt. När pedagogerna och barnen ser på, hör, läser eller samtalar kring dokumentation blir den framåtsyftande och erbjuder konsekvenser eller möjligheter för både barn och vuxna att fortsätta sitt lärande (Lenz Taguchi, 2013, s. 14). Man kan då koppla pedagogisk dokumentation till Ferraris (2013) tankar om starka dokument som ger praktiska konsekvenser. Ferraris (2013) anser dock i motsats till Lenz Taguchi (2014) att dokumenten är objekt som blir till av aktörernas samspel och inte agerar tillsammans med dem utan är beroende av dem.

*”Pedagogisk dokumentation är inget i sig utan blir det man gör det till”* med denna förklaring vill Lenz Taguchi (2013, s. 14) tala om en mer abstrakt definition där pedagogisk dokumentation är ett förhållningssätt och en kommunikation. Pedagogerna behöver vara öppna för en kommunikation med själva dokumentationen, vad den säger eller vad den betyder, och med andra vuxna och barn såväl som med den konkreta materiella pedagogiska miljön där dokumentation sker (Lenz Taguchi, 2013, s.14). Åberg (2018, s.19) anser att lyssna är att förstå och att pedagogerna behöver fundera på om de lyssnar för att svara eller för att förstå barnen. Även Åberg (2018, s. 20) anser att arbetet med pedagogisk dokumentation är ett förhållningssätt som ska pågå tillsammans med barnen och inte bredvid dem för att få syn på barns lärande.

Pedagogisk dokumentation börjar alltid, enligt Lenz Taguchi (2013), i mitten, mitt i det arbete som redan görs tillsammans med och för barnen. Hon menar att styrkan med pedagogisk dokumentation är att den i viss mån kan avslöja tankar om barn och deras utveckling och lärande just nu samt vilka teorier kring dessa som dominerar tänkandet och således även handlandet. Synen på barn får konsekvenser för hur pedagogen förhåller sig i mötet med barn, deras föräldrar och andra kollegor (Åberg, s. 19).

Lenz Taguchi (2013, s. 16) hänvisar även till den kanske viktigaste definitionen av pedagogisk dokumentation, den som syftar tillbaka på det som Dahlberg, Moss och

Pence (1999) kallar för ett så kallat Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt, där de ville att definitionen skulle stå för ett *verktyg att främja och synliggöra barns och vuxnas lärande i pedagogiska sammanhang* med hänvisning till de pedagoger som utvecklat arbetsverktyget i norra Italien. Rapporten som Skolinspektionen (2011, s. 15) i Sverige har gjort styrker tidigare definitioner med att säga att pedagogisk dokumentation är ett arbetsverktyg som hör ihop med ett särskilt arbetssätt och pedagogiskt tänkande.

Dahlberg m.fl. (1999, s. 145) håller med Lenz Taguchi (2013) att pedagogisk dokumentation kan innebära ett verktyg för skapande av en reflekterande och demokratisk praktik. Dahlberg m.fl. (1999) anser också att pedagogisk dokumentation även har en central roll i att synliggöra barns meningsskapande i verksamheten där både barn och pedagoger är aktiva och tillsammans skapar ny kunskap. Åberg (2018, s. 20) poängte-  
rar dock att vi måste akta oss för att fastna i mönster som i stället för att utveckla barnen gör dem till studieobjekt medan Essén, Björklund och Olsborn Björby (2015, s. 16) påpekar att pedagoger aktivt bör arbeta för att skapa möjligheter för barnen där de kan vara aktiva i dokumentationsprocessen. Dahlberg m.fl. (1999, s.146) anser att småbarnspedagogiken kan erhålla en större legitimitet i samhället om pedagoger genom pedagogisk dokumentation både gör pedagogiken synlig och som ett subjekt att demokratiskt diskutera och reflektera kring. Forskarna anser vidare att pedagoger som anammar ett postmodernt perspektiv blir medskapare tillsammans med barnen i deras liv och kan inte uteslutas ur den processen eftersom när de dokumenterar aktivt väljer och konstruerar en relation mellan sig själva och barnen.

## **2.3 Pedagogisk dokumentation som arbetsprocess**

Alnervik (2018, s. 4) menar att pedagoger som deltagit i forskning om pedagogisk dokumentation verkar söka efter det rätta sättet att dokumentera på och att de är osäkra på hur de ska tolka och tyda den dokumentation som de gör. Enligt henne är också många pedagoger påverkade av osäkerheten kring organisering av dokumentation. Ska dokumentation av barn vara spontan eller planerad? Alnervik (2018) beskriver också pedagogers tankar kring hur mycket de ska dokumentera och vilket material som de sedan ska använda sig av i reflektionerna. Pedagogisk dokumentation är baserad på en ideologi där processen är viktigare än resultatet (Alnervik 2018; Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Åberg (2018, s. 21) förklarar att det är vanligt att i början av processen

med pedagogisk dokumentation dokumentera allt, för att sedan ha alldeles för mycket material att behandla. För att fokusera dokumentationen behöver pedagogerna bestämma sig för vad det är de vill försöka förstå något mer om hos barnen (Åberg, 2018, s.21).

I sin studie undersökte Alnervik (2018, s. 4) hur pedagoger använde sig av pedagogisk dokumentation för att utforska barns lek och lärande kring fenomenet ljus. Fyra förskolor deltog i det treåriga projektet Ljuspunkten som var initierat av Reggio Emilia institutet i Stockholm. I studien kom hon fram till fyra olika sätt att organisera och strukturera upp pedagogisk dokumentation. Användandet av en systematisk pedagogisk dokumentation hade på dessa förskolor skapat ett sätt att följa upp arbetet genom en organisering av dokumentationen. För att hinna diskutera innehållet i dokumentationen måste själva processen med dokumentationen vara tydlig. De fyra sätten för strukturering av pedagogisk dokumentation var: val av verktyg för dokumentation, strukturering av verktyg, synliggörande av dokumentation och diskussionsmöten för personalen kring den pedagogiska dokumentationen.

Alnervik (2018, 6) beskriver hur pedagogerna i studien använde sig av de verktyg som kändes mest användbara, effektiva och passande för dem själva. Enligt henne använde pedagogerna främst kamera och en anteckningsbok där de för hand, skrev ner tankar och reflektioner under dagen. I ena förskolan användes också anteckningsblock som var strategiskt utplacerade i förskolans faciliteter och som var tillgängliga för alla som ville dokumentera något om barnen. Anteckningsblocken användes också som utgångspunkt senare i reflektionsmöten för de vuxna. (Alnervik, 2018)

Svenning (2011, s. 25–26) anser att det sätt man väljer att dokumentera på har betydelse för vad som senare synliggörs. Det ligger en makt och ansvar i dokumentationsarbetet som pedagogen behöver veta om. Enligt Svenning (2011) kan valen vara både medvetna och omedvetna. När vi skriver ner en händelse är vi inte alltid medvetna om vad vi väljer att skriva ner och vilket vi anser vara mindre viktigt att uppmärksamma just då. Om vi väljer att fotografera är vi inte alltid medvetna om det som inte ryms med i bilden. Även målgruppen för dokumentationen påverkar vad som dokumenteras. Dessa begränsningar men också möjligheter i olika dokumentationsformer behöver

pedagogen ha i åtanke när denne väljer hur hen ska dokumentera och vad som ska dokumenteras. (Svenning, 2011)

I Alnerviks studie (2018, s.8) användes en PowerPoint-mall med frågor och förslag till reflektion kring dokumentation för att hjälpa pedagogerna att strukturera upp dokumentationen och att fokusera på specifika saker i den. Frågorna från mallen diskuterades i teamet på möten personalen emellan. Mallen användes ofta och således kunde man systematiskt sammanställa pedagogisk dokumentation över tid. I studien framkom att pedagogerna ibland kunde uppleva mallen negativt där den fungerade som en linjär, endimensionell presentation av barnens lärande process. Pedagogerna kände att mallen hindrade dem från att göra även annat synligt genom dokumentationen. (Alnervik, 2018)

Enligt Emilson och Pramling Samuelsson (2014) har det som dokumenteras betydelse för hur pedagogerna interagerar med barnen. I sin studie kom de fram till att när barns prestationer eller göranden dokumenterades blev pedagogerna endera tysta betraktare eller ivriga förespråkare för någon speciell upptäckt ur ett vuxenperspektiv. Detta ledde till att pedagogerna inte kommunicerade ömsesidigt med barnen och enligt Emilson och Pramling Samuelsson blir det svårt att kunna försöka se barnens perspektiv och försöka tolka och förstå deras värld ur deras perspektiv om ömsesidighet och förståelse saknas. Emilson och Pramling Samuelsson märkte att barnen fick uppgifter som hade en hög grad av abstraktion och kommunikationen mellan pedagogen och barnen hade en strategisk karaktär. Forskarna menar vidare att pedagogerna såg det de ville se utgående från sitt perspektiv och att barnen svarade upp till och tillfredsställde deras förväntningar och försökte svara *rätt* (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014).

Alnervik (2018, s. 8) beskriver att pedagogerna i hennes studie synliggjorde barnens pågående tankar och idéer olika. En del satte upp allt material på väggarna synligt för barnen att se och diskutera kring, andra kom fram till att barnen hade behövt vara med från början i själva processen med att sammanställa dokumentation kring projektet. Alnervik menar att för att kunna arbeta kontinuerligt med pedagogisk dokumentation måste man systematisera upp processen. Processen består av tre olika faser där den första fasen i studien innebar att pedagogerna enades om ett objekt för dokumentation. Pedagogerna bestämde innehållet, objektet för dokumentation, och även tidpunkten

när de skulle dokumentera och hur de skulle använda sig av materialet. I nästa fas arbetade pedagogerna med materialet genom en form av kommunikativ dokumentation där de använde sig av en färdig mall med reflektionsfrågor kring sitt material. Den tredje fasen innehöll skrivna berättelser och reflektioner av det som de hade diskuterat kring materialet. Via detta producerade pedagogerna en kommunikativ dokumentation som synliggjorde hur barn och vuxna lärde sig tillsammans. Alnervik (2018) diskuterar vidare att det finns en risk för att pedagogisk dokumentation kan bli för instrumental, istället för att leva med i den föränderliga vardagliga verksamheten.

I motsats till Lenz Taguchi (2013) och Dahlberg m.fl. (1999) användes pedagogisk dokumentation i Alnerviks studie främst för att synliggöra pedagogernas arbetssätt och reflektion tillsammans med barnen för att utveckla verksamheten och synliggörande av barnens lärandeprocess hamnade i skymundan.

### **2.3.1 Utmaningar i arbetet med pedagogisk dokumentation**

Lenz Taguchi (2013, s. 20) påpekar att pedagogisk dokumentation främst kanske har använts av vuxna för att de skulle lära sig mera om sitt eget pedagogiska arbete, snarare än som ett verktyg för att göra barnen mera delaktiga i sitt eget lärande. Lindgren (2012) gjorde en studie kring pedagoger som gick en utbildning i pedagogisk dokumentation där hon fokuserade på hur barnen gjordes delaktiga i processen vid pedagogisk dokumentation. Lindgren (2012) kom fram till att pedagogerna främst använde sig av pedagogisk dokumentation för att lära sig mera om barnens lärande än att få barnen delaktiga i dokumentationen och styrker således Lenz Taguchis (2013) tankar kring pedagogers användande av verktyget.

Rintakorpi, Lipponen och Reunamo (2014) genomförde en kvalitativ fallstudie på ett privat daghem i Finland där sju familjer vars barn började i småbarnspedagogisk verksamhet för första gången följdes. Rintakorpi m.fl. var intresserade av hur pedagogisk dokumentation kunde underlätta för pedagogerna, barnen och föräldrarna i övergångsstadiet mellan hemmet och daghemmet. Studien forskarna gjorde visade att arken med foton och anteckningar ansågs som ett starkt dokument som användes som ett verktyg för kommunikation mellan daghemmet och hemmet där barnens intressen och känslor blev synliga och kunde användas i verksamheten för att stöda och förstå barnen bättre.

I hemmet användes dokumentationen som ett verktyg för att återkalla barnens minne och erfarenheter från dagarna på daghemmet. Dokumentationen fungerade som ett underlag för diskussion och reflektion. Studien visade också på hur dokumentationen senare förvandlades till ett svagt dokument som enbart registrerade händelser och som således tappade sitt värde. Detta p.g.a. att pedagogerna och föräldrarna inte visste på vilket sätt de skulle vidareutveckla dokumentationen och för att det inte längre fanns något syfte med att använda sig av dokumentationen. (Rintakorpi m.fl., 2014)

I sin nästa studie fokuserade Rintakorpi (2016) på pedagogernas dokumentation som ett verktyg för att utveckla sin praktik till en mera barncentrerad verksamhet. Rintakorpi utbildade 35 pedagoger i studien och de fick fortbildning inom barns utveckling och lärande i form av föreläsningar, grupparbete och eget arbete i barngrupp. Pedagogisk dokumentation skulle användas som ett verktyg för att kunna planera och utvärdera projekt. Rintakorpi studie visade på att pedagogerna kände att dokumentationen höjde deras kunskande och hjälpte dem i kommunikationen och samarbetet med barnen och vårdnadshavarna samtidigt som det hjälpte dem att anamma ett mera barncentrerat arbetssätt och att ta barnens delaktighet i beaktande. Enligt forskaren hade barnens tankar och idéer inte något signifikant inflytande på att förändra eller utveckla praktiken. Dokumentationen verkade mera fungera som registrerande av olika händelser i verksamheten utan koppling till reflektion och analys av pedagogernas arbetssätt (Rintakorpi, 2016).

Pedagogerna i Rintakorpi (2016) studie gav uttryck för professionell utveckling, synliggörandet av småbarnspedagogik, pedagogiska processer, barncentrerat arbetssätt och delaktighet som positiva följder av pedagogisk dokumentation. Enligt pedagogerna i studien ansågs de negativa aspekterna kring pedagogisk dokumentation vara: svårigheter att hitta tid för dokumentation, svårigheter för att lära sig metoderna kring pedagogisk dokumentation och svårigheter med den tekniska apparaturen eller brist på sådan. Rintakorpi anser det vara alarmerande att över hälften av hennes informanter inte nämnde fördelarna med pedagogisk dokumentation, som ett led i utveckling av verksamheten, och att 40% av informanterna inte nämnde planering, utvärdering eller andra didaktiska processer. Även om informanterna gick fortbildningen fick pedagogisk dokumentation inget fotfäste i deras dagliga verksamhet (Rintakorpi, 2016).

Rintakorpi (2016) anser liksom Alnervik (2018) att det behöver ske en förändring i organisationen, för att få till ett mera reflekterande och analyserande arbetssätt, som utgår från barnen och där pedagogerna använder sig av pedagogisk dokumentation för att lära känna barnen och deras meningsskapande i småbarnspedagogiken.

Enligt Rintakorpi (2016, s. 408) användes pedagogisk dokumentation främst som bevis för att olika händelser hade skett i barngrupperna och inte som ett verktyg där barns inflytande och delaktighet skulle komma att påverka samt ändra innehåll, arbetssätt eller lärmiljöer. Ferraris (2013) anser att dokumenten då kan anses vara svaga eftersom de endast bevisar att något har skett men orsakar inga effekter för i det här fallet barnets fortsatta lärande och socialisering. Rintakorpi (2016) följer samma linje som Lenz Taguchi (2013, s. 20) och efterfrågar mera forskning där pedagogisk dokumentation skulle fungera som ett verktyg för att höja kvalitén inom småbarnspedagogiken och där verksamheten skulle utgå ifrån ett mera barncentrerat synsätt.

## **2.4 Pedagogisk dokumentation – ett verktyg för utvärdering och utveckling av verksamheten**

Hujala och Fonsén (2016, s. 314) anser att det är genom bedömning av kvalitén inom småbarnspedagogiken som det möjliggörs för att småbarnspedagogikens mål och verksamhet synliggörs. Enligt dem är det utvärderingen som visar vad som poängteras i verksamheten, hur man ser på barnen och vilka pedagogiska arbetssätt man använder sig av. Utvärdering av verksamheten definierar också det professionella arbetet som pedagogerna gör och synliggör också högklassig småbarnspedagogik utåt i samhället (Hujala & Fonsén, 2016). Genom utvärdering av verksamheten anser Hujala och Fonsén liksom Dahlberg m.fl. (1999, s.145) att pedagoger, föräldrar och samhället får en gemensam grund varifrån man kan diskutera småbarnspedagogikens mål, styrkor och utvecklingsmöjligheter.

I dag omfattas småbarnspedagogiken av en fjärde våg av forskning om utvärdering, där utvärdering enligt Hujala och Fonsén (2016, s. 316–317) inkluderar och tar i beaktande olika synsätt på småbarnspedagogiken. En inkluderande utvärdering tar i beaktande verksamhetens mål, experters kunskap och även det fakta att utvärdering har



ett subjektivt och kulturellt värde (Hujala & Fonsén, 2016). Det poängteras allt mer barnens syn på verksamheten och deras utvärderingen av den.

En bra plan för småbarnspedagogik borde satsa på att öppna nya vägar för utveckling hos barn istället för att följa, bedöma och utvärdera deras enskilda utveckling och färdigheter (Kronqvist, 2016, s. 13, 18; Vallberg-Roth, 2012). Kronqvist (2016, s. 18) anser att uppgörandet av barnens individuella plan, som i Finland är en del av den pedagogiska dokumentationen, ofta innehåller speglingar av underförstådda normativa synsätt där barnets utvecklingsnivå bedöms och jämförs mot jämnåriga som utgångspunkt eller förbestämda kategorier för planering av stöd för barnets utveckling. Dahlberg m.fl. (1999) anser att pedagogisk dokumentation kan ge möjligheter till att frångå detta gamla bedömningssätt av barn mot ett anammande av ett post-strukturalistiskt sätt där pedagogerna satsar på pedagogiska principer med fokus på barns meningsskapande. Eftersom småbarnspedagogen innehåller strävansmål borde dokumentationen fokusera på barns möjligheter till att utvecklas i samspel med mångsidiga lärmiljöer, lust och glädje att lära och lekens betydelse för barns potential för utveckling och lärande (Kronqvist, 2016; Vallberg-Roth, 2012).

Pedagogisk dokumentation ska inte jämföras med observation av barn. Dahlberg m.fl. (1999, s. 146) anser att syftet med barnobservationer kan beskrivas som bedömning av barn utgående från deras psykologiska utveckling i relation till redan på förhand bestämda kategorier ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv för att bestämma vad ett normalt barn borde klara av i en viss ålder. Dahlberg m.fl. (1999) anser att barns lärande processer inte är i fokus i dessa observationer utan klassificering och kategorisering av barn i relation till ett allmänt schema av utvecklingsstadier fokuseras. Med detta synsätt ser man på barn som objekt och återskapare av kunskap och som produceras i småbarnspedagogisk verksamhet (Dahlberg m.fl. 1999).

I kontrast till detta synsätt kan pedagogisk dokumentation användas för att få reda på och förstå vad som händer och sker i den pedagogiska verksamheten och vad barnen är kapabla till utan att ha färdiga ramar eller förväntningar och normer (Dahlberg 1999; Essén, Björklund & Olsborn Björby 2015). Vad är de engagerade i? Vilka frågor ställer de sig? Enligt Essén m.fl. (2015, s. 19) kan pedagogerna på så sätt få ett underlag att utgå ifrån och använda observationerna framtidsyttande.

För att utveckla verksamheten behöver man enligt Hujala och Fonsén (2016, s.327) först göra en kvalitetsbedömning. Det räcker inte enbart med att pedagoger reflekterar kring sitt eget arbete med barnen utan de behöver också använda sig av en bedömning som fungerar som en spegel med vilken man kan se på verksamheten med nya ögon (Hujala & Fonsén, 2016). Enligt Hujala och Fonsén (2016) fungerar en kvalitetsbedömning som det första steget i processen att utveckla en verksamhet i vilken både barn och vårdnadshavare kan fungera som medbedömare. Vallberg-Roth (2012) anser att bedömning är invävd i dokumentation och att bedömning har en central roll i yrkesutövandet. Däremot poängterar Vallberg-Roth (2012) dokumentationen och bedömningens didaktik där det viktiga är *hur* - i vilken form, *vad* - vilket innehåll, *vem/vilka* - är aktörer och *varför* - funktionen. Alla dessa fyra didaktiska frågor spelar roll när pedagoger dokumenterar och bedömer barn.

När man har fått syn på de områden som behöver utvecklas för att uppfylla småbarnspedagogiska kvalitetskriterier behövs verktyg för att utveckling ska ske (Hujala & Fonsén, 2016). Pedagogisk dokumentation kunde fungera som ett sådant verktyg. Resultaten från bedömning ska fungera som grund för en pedagogisk utvecklingsplan och i den planen behöver det finnas verktyg för hur man går tillväga, tidsaspekt och en utvärdering av planen (Hujala & Fonsén 2016). Hujala och Fonsén (2016, s.328) poängterar att det krävs tålamod och långsiktighet i ett pedagogiskt utvecklingsarbete.

Med hjälp av Ferraris (2013, s. 270–271) teori om dokumentens roll kan man använda sig av de starka dokumenten för att utvärdera verksamheten inom småbarnspedagogiken och på så vis möta de krav på kvalitet som ställs på praktiken med barnen utifrån styrdokument och samhället. Starka dokument i pedagogisk dokumentation bevisar att pedagoger erbjuder barn strävansmål utifrån deras individuella utgångspunkt, synliggör barns lärande och att pedagogiken uppfyller de kriterier som styrdokumentet påvisar utifrån både individuella men också gruppens behov och intressen.

## **2.5 Barns delaktighet i processen vid pedagogisk dokumentation**

Enligt FN:s barnkonvention (1989) har alla barn rätt till att uttrycka sin mening och deras åsikter ska tas i beaktande i alla frågor som rör barnen själva. Varje barn ska ha

rätt att tänka och tycka och uttrycka sina åsikter. Enligt lagen om småbarnspedagogik (580/2015) 2§ ska småbarnspedagogiken säkerställa att barnet har möjlighet att delta i och påverka sådana angelägenheter som rör barnet i fråga.

### **2.5.1 Att ge utrymme för barnen i dokumentationsprocessen**

Svenning (2011, s. 83, 97) belyser barns delaktighet i processen kring pedagogisk dokumentation på olika sätt. Svenning anser att vi behöver se på dokumentation av barn på ett kritiskt sätt eftersom det oftast är vi vuxna som bestämmer vad som ska dokumenteras, när och hur det sedan används. Krav på dokumentation som utvärdering kanske har bidragit till att barnen dokumenteras allt oftare utan deras möjligheter att påverka vad som dokumenteras om dem.

Det första man behöver ta i beaktande enligt Svenning (2011) när man försöker få barnen mera delaktiga i dokumentationsprocesser är att fråga huruvida barnen vill vara med eller inte och barnen ska även ha rätt att avgöra om deras verk eller deras tankar ska bli synliggjorda eller inte. Beroende på hur vi ser på barn och barndom idag kan vi lättare ge ansvar till barnen och genom att låta barnen vara aktiva och själva välja vad som ska dokumenteras får de utrymme att visa vad som är viktigt för dem och hur de upplever olika saker (Svenning 2011). Detta är ett gyllene tillfälle för pedagogen att närma sig ett barnperspektiv och utifrån dokumentationen skapa dialog, samspel, utforska samt få ny kunskap (Svenning, s.97–98).

Pramling Samuelsson och Pramling (2010) skiljer på begreppen barnperspektiv och barns perspektiv. Med *barnperspektiv* menar forskarna att de vuxna har kunskap om barns behov, utveckling och erfarenhet och att vuxna med ett barnperspektiv således kan ordna för en miljö som de antar att passar barn på ett sätt som är bäst för dem. De menar vidare att *barns perspektiv* är ett helt annat begrepp där barn måste få vara aktivt delaktiga och kunna påverka med sina perspektiv och synpunkter. Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011, s. 194) påpekar att vuxna som vill bli medvetna om små barns förmågor, där deras perspektiv kan spåras, måste tro på att dessa existerar och leta efter dem. De hävdar alltså att barnperspektiv är en förutsättning för barns perspektiv.

Svenning (2011, s. 26–27) tror att barns ibland ringa delaktighet eller bestämmande om deltagande i pedagogisk dokumentation kan bero på en sammanblandning mellan *observation* och *dokumentation*. Observation i förskolan har en lång tradition och i den har metoderna stått i fokus (Lenz Taguchi, 2013; Vallberg-Roth, 2012). I observationsprocessen ingår en helhet från själva iakttagandet av en person till presentation av tolkningen och således kan observation och dokumentation uppfattas som samma sak (Svenning, 2011). I observationsprocessen har barnens delaktighet inte haft någon relevans där de vuxna har gjort observationer för barnens förmodade bästa vilket Svenning (2011) tror kan ha betydelse för pedagogisk dokumentation i de fall då barnen inte tas med i processen.

### **2.5.2 Barn dokumenterar i utforskande arbetssätt**

I forskningsprojektet SEMLA utvecklade Lenz Taguchi och Palmer (2017, s. 245–260) ett arbetssätt för förskolan som involverar både barns och vuxnas dokumentation som en del av lärandeprocesserna. SEMLA betyder socioemotionellt och materiellt lärande och grundar sig på vetenskaplig basis att iscensätta utforskande lärande som utgår från barns nyfikenhet, hypoteser och frågeställningar men som samtidigt ska syfta mot på förhand uppställda målsättningar (Lenz Taguchi & Palmer, 2017). Forskarna menar att pedagogerna kan nå det dubbla budskapet av dokumentation som läroplanen förespråkar genom stöd av tre olika dokumentations- och reflektionspraktiker. Lenz Taguchi och Palmer (2017) förespråkar att pedagogerna samtidigt ska dokumentera och analysera varje enskilt barns utveckling och lärande men också dokumentera och följa upp sin egen pedagogik, det vill säga de materiella och organisatoriska förutsättningar som de erbjuder åt barnen i förskolan.

SEMLA utgörs av tre dokumentations- och reflektionspraktiker:

1. Barnens eget dokumenterande av det som intresserar dem själva och det arbete de håller på med.
2. Pedagogernas dokumentation av enskilda barns utveckling och lärprocesser men också gruppens processer och den socioemotionella och materiella miljön.
3. Ett kollaborativt reflektionsarbete – med barnen enskilt och i grupp samt pedagoger emellan – kring de två första dokumentationsprocesserna.

Det är viktigt att förstå menar Lenz Taguchi och Palmer (2017, s. 255) att pedagoger kan lära sig mycket om barns lärprocesser via dokumentation, men att pedagogerna analyserar och konstruerar berättelser om vad barn lärt sig inte nödvändigtvis förutsätter ett fortsatt lärande hos enskilda barn eller barngruppen. Enligt Lenz Taguchi och Palmer (2017) krävs ett aktivt reflektionsarbete med enskilda barn och grupper av barn för att fortsatt lärande ska ske, först efteråt sker reflektionsarbetet pedagogerna emellan. Baserat på en sådan process anser forskarna att nya beslut kan förhandlas fram med barnen om vad som ska ske som näst, på vilket sätt och med vilka barn och vilket material (Lenz Taguchi & Palmer 2017). I denna process ges barnen mera inflytande.

### 2.5.3 Pedagogens roll

Hur vi ser på barnen och deras lärande har effekter på hur vi sedan arbetar tillsammans med dem (Åberg, 2018, s. 23). Pedagogisk dokumentation har ansetts som en positiv metod för att få syn på småbarns lärande och utveckla pedagogers arbetssätt för att utveckla pedagogiken. Allt emedan intresset för dokumentation och utvärdering har ökat såväl på nationell och kommunal nivå som på gräsrotsnivå lokalt har också fokus på pedagogernas sätt att skapa dokumentation fokuserats. Det finns inte mycket forskning på hur detta ökade intresse av att dokumentera barn har för påverkan på barn och barndom. Det är pedagogens roll att se till att barnen får vara aktiva och delaktiga i processen kring pedagogisk dokumentation och pedagogen behöver ta etiska synpunkter i beaktande för att barnet inte ska erbjudas en passiv roll där hen blir ”*tittad på*” (Sparrman & Lindgren 2010; Lindgren 2012).

Arnér (2009, s. 14) använder sig av ordet inflytande istället för delaktighet. Hennes tolkning av barns delaktighet syftar till att barnen tar del av något som redan är bestämt av andra (jmf. Pramling m.fl. och barnperspektiv, 2011) Istället skriver hon om barns inflytande som handlar om att barn ska få möjlighet att påverka sin vardag i förskolan på ett konkret sätt. Det handlar om att pedagogerna utvecklar sin verksamhet utgående från barnens intressen, tankar och idéer samtidigt som de behöver vara lyhörda för barnens initiativ, vara flexibla i sitt arbetssätt och kunna ändra på sin planering utgående från barnens perspektiv (Arnér, 2009). Vidare anser hon att när pedagogerna bemöter barnen, är öppna för att respektera, lyssna och intressera sig för deras initiativ

utvecklar barnen ännu mera sina lekar och aktiviteter, de blir inspirerade och växer med förtroendet som de får av de vuxna.

Dewey (1999, s. 38) beskriver kommunikationens betydelse för människan i samhället. Enligt honom lever människor tillsammans i ett samhälle i kraft av sådant som de har gemensamt och kommunikationen som medel är det sätt som gör att människor får något gemensamt. För att kunna bilda ett samhälle behöver människorna ha en gemensam referensram i form av intressen, önskningar, mål, föreställningar eller kunskap (Dewey, 1999). Han poängterar att för att bilda en social grupp med strävan mot samma mål och intressegemenskap behöver vi använda oss av kommunikation. Via kommunikationen kan människan göra andra delaktiga i sitt eget görande samtidigt som denne samarbetar med andra för att nå gemensamma mål (Dewey, 1999).

All kommunikation är bildande och innebär att man via kommunicerande med sin omgivning får en utvidgad och förändrad erfarenhet. Kommunikation möjliggör att man får ta del av vad andra har tänkt och känt och att man påverkas, på sätt eller annat, av detta. Kommunikationen är en process där erfarenheter delas tills de blir gemensamma och förändrar dispositionen hos alla parter som deltar. Genom detta bidrar kommunikationen till att höja erfarenhetens kvalité och utöka parternas förståelse för det gemensamma fenomenet. (Dewey, 1999, s. 39; 44)

Som pedagogiskt ansvarig för ett utvecklingsarbete fick Arnér (2008, s. 10,20) leda pedagoger i deras process med att öka barnens inflytande i verksamheten. Pedagogerna fick använda sig av pedagogisk dokumentation i form av narrativa berättelser med utgångspunkt i situationer där barnens initiativ till inflytande eller brist på inflytande i förskolan hade fokuserats (Arnér, 2008). Enligt Arnér hade dessa berättelser stor betydelse för att utveckla pedagogernas reflektion och analys av det egna synsättet på barn och de normer som fanns inom verksamheten och för att förändra förhållningssättet till barnen. Arnér följde pedagogerna när de samtidigt dokumenterade sin verksamhet men också synliggjorde på detta sätt vad som hände när de kritiskt granskade sina egna förhållningssätt. Syftet med dokumentationen var att förstå vilka konsekvenser ett förändrat förhållningssätt hos lärarna kunde ha för att öka barnens inflytande i verksamheten (Arnér 2008).

Arnér (2008, s. 29–31) anser att pedagogerna behöver söka efter vad barnen riktar sin uppmärksamhet mot för att få reda på vad som är viktigt för dem. Det handlar enligt henne om barns perspektiv, hur ser världen ut ur barnens synvinkel, vad ser och hör barn, vad upplever och känner barn? För att aktivt kunna ta ett barnperspektiv behöver de vuxna välja det perspektivet och genom att samtala med barnen om det som händer i verksamheten får de vuxna kunskap om barns perspektiv på den verksamhet som de erbjuder dem (Arnér 2008). Också vårt synsätt på barn påverkar hur vi möter dem i olika sammanhang.

Om barn ska ha en möjlighet att kunna utöva inflytande i sin vardag i förskolan är det väsentligt att lärare förstår sitt förhållningssätt till barn som relationellt. Innebörden av det uppfattar jag är, att konsekvenserna av ett relationellt förhållningssätt betyder att lärare närmar sig barns perspektiv och ser både sig själv och barn som lika delaktiga i de relationer och handlingar som ständigt pågår inom förskolan.

Arnér (2008, s. 68)

#### **2.5.4 Pedagogisk dokumentation som relationell agent**

Bjervås och Emilson (2017, s. 228) anser att pedagogisk dokumentation kan ses som en relationell agent genom att materialet i själva dokumentationen används i interaktion mellan barn och barn men även mellan barn och vuxna och således bidrar till de relationer som uppstår. Enligt forskarna kan pedagogisk dokumentation användas på två sätt; det ena som ett verktyg för att granska pedagogisk verksamhet utifrån och det andra som ett verktyg för att skapa relationer i förskolan.

Pedagogerna i Bjervås och Emilsons studie (2017, s. 231–231) använde sig av dokumentation för att organisera och skapa en gemensam reflektionskultur i vilken de dokumenterade barnens intressen och tankar genom foton och för att kunna erbjuda nya möjligheter till nya erfarenheter. När processer dokumenteras kan det som inte upptäcktes i situationen, uppfattas efteråt i reflektionsarbetet och dessa barns erfarenheter kan ge inflytande för hur processen i projektet ska gå vidare (Bjervås & Emilson, 2017).

Bjervås och Emilson (2017, s. 234–236) upptäckte att det finns potential för pedagogisk dokumentation att fungera som ett sätt att göra barn delaktiga i varandras

upptäckter och handlingar. De anser att när dokumentationen får fungera i ett relationellt lärande så arrangeras nya lärtillfällen också för de barn som inte varit med om händelsen innan, där andra barn har tänkt och upptäckt och erfarit. Om pedagogisk dokumentation används som en relationell agent kan man utveckla barns delaktighet i varandras lärande.

Pedagogisk dokumentation kan fungera som en agent i pedagogers och barns interagerande kring en dokumentation och hjälpa till med att göra barnens åsikter hörda samt att ge barnen mera delaktighet i dokumentationen (Lenz Taguchi, 2013; Bjervås & Emilson, 2017). Elfström Petterson (2015) fokuserade i sin studie på hur material i pedagogisk dokumentation kan fungera som ett verktyg för att ge barnen mera inflytande i processen kring dokumentation. Elfström Petterson kom fram till att material som används för dokumentation kan i sämsta fall kontrollera barn och vuxnas sanning kring sin gemensamma praktik men i bästa fall interagera i den sanning eller dokumentation som barnen skapar tillsammans med pedagogerna. Med hjälp av dokumentationen kan både barn och pedagoger utvärdera höjdpunkter som lyfts fram genom dokumentation och som annars kunde ha blivit osynliga (Elfström Petterson, 2015).

Aspelin och Persson (2011, s. 7) presenterar relationell pedagogik som ett sätt att se på utbildning där två aspekter finns med. Den ena aspekten är att utbildning kan förstås av att barn utvecklar sådana kompetenser som behövs i samhället både nu och i framtiden där lärararbetet handlar om att åstadkomma de förmågor och färdigheter som krävs enligt gällande direktiv. Den andra aspekten är att utbildning kan förstås som en mellanmännisklig aktivitet. I den aktiviteten handlar det för lärarens del om att möta eleven som hen är och hjälpa hen att utvecklas mot en idé om vad hen kan bli. Tonvikten sätts vid den andra aspekten som främst handlar om att vara med barnet istället för att göra något av barnet. (Aspelin & Persson, 2011)

Att se det mellanrummet mellan individ och kollektiv som det centrala utmanar enligt Aspelin och Persson de tendenser som de kallar för *den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterade skolan*. I dessa två sätts individer och deras prestationer eller sociokulturella förhållanden och läromiljöer i fokus. Relationell pedagogik hänvisar till en interpersonell nivå där begrepp som relationer, kommunikation och mänskliga



möten är viktiga och centrala. Strävan görs mot relationer och försöker få bort fokus från enskilda individer och kollektiva strukturer. (Aspelin & Persson, 2011, s. 9)

Pedagogisk dokumentation har möjlighet att fungera som ett hjälpmedel för pedagoger och barn att mötas och satsa på de relationer som uppstår i arbetet kring pedagogisk dokumentationen av lärandeobjekt.

## 3 Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras de metoder som använts i insamling, analys och redovisning av data. Inledningsvis beskrivs studiens syfte och forskningsfrågor. Vidare presenteras den forskningsansats och metod som har använts i analys och redovisning av resultat. Efter detta följer en genomgång för hur datainsamlingen genomfördes och analyserades. Till sist belyses undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet, generaliserbarhet samt etiska frågeställningar.

### 3.1 Studiens syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att beskriva hur pedagoger i teamet dokumenterar pedagogiskt i sina barngrupper. Min studie är en del av projektet: *Pedagogisk Dokumentation – en kartläggning i Svenskfinland inklusive handbok*. Målet för projektet är att utgående från planen för småbarnspedagogik utveckla konkreta enhetliga modeller, arbetsmetoder och redskap för pedagoger och barn i daghemsgrupper att arbeta med pedagogisk dokumentation och reflektion där barns delaktighet är central i den dagliga verksamheten. Projektet är finansierat av Stiftelsen Brita Maria Renlunds minne och Svenska kulturfonden samt har Helsingfors universitet och Åbo akademi som samarbetspartners. Min studie fungerar som en undersökning av pedagogers upplevelser av pedagogisk dokumentation och hur de arbetar med pedagogisk dokumentation i nuläget.

Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utformats:

- 1) Vilka upplevelser har pedagogerna av pedagogisk dokumentation?
- 2) Hur använder sig pedagogerna av pedagogisk dokumentation i utvecklings-syfte?
- 3) På vilket sätt är barnen delaktiga i processen?

Valet att forska kring pedagogisk dokumentation styrdes av mitt eget intresse kring processen som sker när man använder sig av pedagogisk dokumentation som ett arbetsverktyg. Jag ville ta reda på hur andra arbetar med pedagogisk dokumentation och

speciellt intresserad är jag av att få reda på vilket sätt barnen är delaktiga i processen samt hur pedagoger synliggör barns lärandeprocesser för dem.

## 3.2 Ansats och metod

Studien är kvalitativ och har en fenomenografisk ansats då jag tolkar och analyserar intervjuerna utgående från pedagogernas utsagor. Alla delar i materialet bidrar till att få en större förståelse om fenomenet pedagogisk dokumentation inom småbarnspedagogiken. Mitt datamaterial består av intervjuer med nio pedagoger från fem småbarnspedagogiska enheter i fem kommuner. Jag har valt kvalitativ metod eftersom mina informanter är ganska få och jag vill ta reda på deras erfarenheter av ett avgränsat fenomen.

Enligt Trost (2010, s. 31) beror det på frågeställningen för undersökningen vilken metod som lämpar sig för studien. Kvalitativ metod lämpar sig när man vill försöka förstå eller hitta mönster i människors varierande sätt att tänka och reagera. Starrin (1994, s. 21) beskriver kvalitativ metod som ett sätt att få reda på ett fenomenens väsentliga karaktär eller egenskap. Starrin (1994) belyser målsättningen med kvalitativ analys att betrakta som en *företeelse- egenskaps- och innebördssökande analys – FEI-sökande analys* med mål att hitta variation, struktur och/eller process i en företeelse, egenskap eller innebörd. Likaså Patel och Davidson (1991, s. 78) håller med om att kvalitativ forskning syftar till att gå in på djupet och tillägna sig en helhetsbild av det undersökta fenomenet. Forskaren bildar sig en uppfattning och förståelse för materialet och forskningen blir således subjektiv (Patel & Davidson 1991).

Kvantitativ metod undersöker i motsats till den kvalitativa hur mycket något förekommer i olika grupper i en population eller jämför om det finns något samband mellan olika fenomen, enkelt sagt så handlar kvantitativ metod om något som går att mäta eller räkna (Trost 2010; Starrin, 1994). Trost (2010, s. 27) beskriver skillnaden mellan kvalitativ metod och kvantitativ metod som att ”se på individen eller människan som enhet och att se på egenskapen som enhet”.

### 3.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Som datainsamlingsmetod användes intervjuer. Pedagogerna deltog i intervjuerna i huvudsak parvis förutom i en intervju där endast en pedagog hade möjlighet att delta. Pedagogerna arbetade på olika avdelningar och hade även varierande utbildningar. Jag har valt bort ett fåtal intervjuer som gjordes inom ramen för projektet med den orsaken att dessa pedagoger arbetade inom en parallell barngrupp, förskoleklass, språkbud eller var helt administrativa som ledare.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 17,19) förklarar att den kvalitativa forskningsintervjun försöker förstå världen ur informanternas synvinkel och skapa mening utifrån deras erfarenheter. Författarna beskriver vidare forskningsintervjun som ett professionellt samtal där det finns en tydlig struktur och ett syfte. Kvalitativa intervjuer utmärks av enkla och raka frågor men som utmynnar i innehållsrika svar (Trost, 2010, s. 25; Dahlgren & Johansson, 2012, s. 122; Gillham, 2008, s.103). Kvale och Brinkmann (2014) nämner att forskningsintervjun inte är ett likställt samtal mellan två parter eftersom forskaren leder, definierar och kontrollerar samtalet. Genom att omsorgsfullt ställa frågor och lyssna lyhört kan forskaren erhålla gedigna kunskaper kring ämnet i fråga (Kvale & Brinkmann, 2014; Patel & Davidson, 1991, s. 78). Med kvalitativa intervjuer menar Trost (2010) att man kan få en vidare förståelse av upplevelserna hos informanterna och även finna mönster av upplevelser och erfarenheter.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 19) definierar den halvstrukturerade forskningsintervjun som en intervju med målet att erhålla beskrivningar av informanternas livsvärld ur deras eget perspektiv i syfte att tolka, analysera och förstå innebörden av de fenomen som beskrivits. Fenomenografiska intervjuer är tematiska och intervjuguiden som innehåller endast ett fåtal frågor vägleder intervjuaren med utgångspunkt i det ämnet som avses (Dahlgren & Johansson, 2012, s. 126). Jag använde mig av halvstrukturerade intervjuer med på förhand bestämda intervjufrågor som utgick från mitt syfte och mina forskningsfrågor. Jag försökte också skapa ett meningsfullt samtal och vara flexibel och hade listat eventuella följdfrågor att ställa om tillfälle gavs. Alla intervjuer följde samma mönster och intervjuerna tog från 19–39 minuter.

### **3.4 Studiens tillförlitlighet, trovärdighet, generaliserbarhet och etiska aspekter**

Reliabilitet eller tillförlitlighet handlar om huruvida ett resultat från en forskning är pålitligt och det anses vara tillförlitligt om det kan reproduceras vid en annan tidpunkt och av andra forskare (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295; Gillham, 2008, s. 22). Tillförlitlighet handlar också om huruvida informanterna eventuellt skulle ändra sina svar under en intervju och om de skulle kunna ge olika svar till olika intervjuare (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295).

Enligt Svensson (1996, s. 210) och Patel och Davidson (1991, s. 103) behöver reliabiliteten eller tillförlitligheten inom kvalitativa metoder ses i sitt sammanhang och bedömas utifrån den situation som råder under själva intervjun för att forskaren ska kunna fråga sig om det finns omständigheter som påverkat intervjupersonens svar. Människan är hela tiden en deltagare och aktör i en process och därför blir hennes svar inte nödvändigtvis de samma fastän en given fråga ställs på nytt vid en annan tidpunkt (Trost 2010, s. 132).

I traditionell mening betyder validitet eller trovärdighet att frågorna mäter det som de är avsedda att mäta. Trost (2010, s. 133) anser att validitet i kvalitativa intervjuer handlar om att sträva efter att komma åt vad just den speciella intervjupersonen uppfattar eller menar med ett ord eller sin utsago. Validitet eller trovärdighet handlar enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 297–298) också om forskarens egna hantverksskicklighet i processen av en undersökning och forskning och forskarna understryker att en kontinuerlig validering ska ske under hela forskningsprocessen, inte bara en validering av den färdiga produkten.

Genom validering på sju stadier anser Kvale och Brinkmann (2014, s. 297–298) att forskaren kan kontrollera att alla steg i forskningsprocessen är förnuftiga och försvarbara och att de bekräftar det som forskaren kommit fram till. Med denna validering kan forskaren enligt Kvale och Brinkmann se på sin analys med kritiska ögon och presentera sin syn på det undersökta ämnet och de kontroller som gjorts för att motverka en felaktig tolkning. Forskaren kontrollerar trovärdigheten genom att det finns empiriska belägg och att han har gjort en rimlig tolkning av sitt data. Enligt Trost

(2010, s. 133) utgör trovärdigheten ett av de största problemen inom kvalitativ forskning. Forskaren måste kunna visa åt andra att dennes data och analyser är trovärdiga genom att bevisa att data är insamlade på seriöst och relevant sätt för de aktuella frågeställningarna (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 297).

Generaliserbarhet i kvalitativa studier handlar främst om huruvida man kan överföra resultaten från en studie till andra intervjupersoner som inte deltagit, kontexter och situationer (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 310–311). Mitt ämne för undersökningen var ganska snävt och informanterna var utvalda från sitt deltagande i projektet. Bland informanterna fanns både avdelningar som redan hade en del kunskap i ämnet men också avdelningar vars personal önskade få lära sig mera om ämnet i fråga. Jag hoppas att pedagogerna ska ha nytta av undersökningen och att den ska bidra till både reflektion och utvecklande av arbetssätt.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 107–112) beskriver fyra aspekter för etiska riktlinjer som man behöver ha i åtanke när man ska bedriva forskning. Dessa är *informerat samtycke*, *konfidentialitet*, *konsekvenser* och *forskarens roll*. Informerat samtycke handlar om att deltagarna i undersökningen har blivit upplysta om undersökningens syfte och hur den kommer att genomföras och användas samt vilka risker eller fördelar som kan vara förenade med att delta i undersökningen. Informanterna behöver få reda på att deltagandet är frivilligt och att de kan dra sig ur när som helst. Konfidentialitet i forskning syftar på att data som kan identifiera deltagarna i undersökningens inte ska avslöjas.

Kvale och Brinkmann diskuterar vidare att den etiska principen med kvalitativa undersökningar är att ”göra gott” vilket innebär att forskaren behöver bedöma såväl de positiva samt de negativa konsekvenserna som kan komma av undersökningen för informanterna, den grupp de representerar samt för vetenskapen. Den sista aspekten berör forskarens roll i undersökningen. Forskaren som person och hens integritet är avgörande för den vetenskapliga kunskapens kvalitet och hållbarhet i de beslut rörande etiska riktlinjer som tas under hela processen. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 111)

### 3.5 Undersökningens genomförande

I mars 2018 ansökte ledarna för projektet om forskningslov i olika kommuner i Svenskfinland. När forskningsloven var godkända kontaktades dagvårdscheferna i kommunerna som sedan hänvisade till daghem som endera redan en tid hade använt sig av pedagogisk dokumentation eller daghem som var/är intresserade av ämnet i fråga. Alla fem tillfrågade daghem valde att medverka i projektet och gav sitt samtycke till att bli intervjuade. Projektledarna var i kontakt med daghemsföreståndarna på alla enheter och tid för intervjuer bokades in till maj och juni 2018. Besöken på en del av daghemmen ordnades så att vi också fick följa med verksamheten för en dag och utforska miljön på daghemmet.

Innan besöken hade jag skrivit en intervjuguide som jag diskuterade med min handledare. Jag diskuterade även mina frågor tillsammans med två kollegor för att se till att frågorna var tydliga och skulle ta reda på det jag ville veta. Frågorna sändes också in till projektledarna.

När vi besökte daghemmen för intervjuer berättade jag om mitt syfte och mina frågeställningar samt redogjorde för hur intervjuerna skulle bibehållas konfidentiella. Intervjuerna ljudinspelades både av mig och projektledarna. Intervjuerna hölls på daghemmen på en tid under dagen som passade personalen bäst. Intervjuerna tog mellan 19-39 minuter och genomfördes alla på så sätt att jag alltid startade intervjun med mina frågor och efteråt hade projektledarna tid för att ställa kompletterande frågor som också berörde digitala verktyg, system och organisering kring processen.

Pedagogerna intervjuades parvis förutom vid ett tillfälle då endast en pedagog hade möjlighet att delta. Pedagogerna var till sin utbildning barnträdgårdslärare med pedagogie kandidatexamen, barnträdgårdslärare på institutnivå, barnträdgårdslärare YH (socionom) och närvårdare. I en intervju deltog pedagogerna från samma avdelning men annars så arbetade de på olika avdelningar men inom samma enhet. Jag transkriberade alla mina intervjuer i nära anknytning till intervjutillfällena och har ändrat dialektala ord eller ord typiska för regionen för att säkerställa att informanterna hålls konfidentiella.

### 3.6 Undersökningens analys

Dahlgren och Johansson (2009, s. 126) påpekar att det är svårt att presentera endast en modell för fenomenografisk analys eftersom som det finns så många olika sådana. Jag använde mig av den fenomenografiska analysmodellen beskriven av Alexandersson (1994, s. 125–128) för att bearbeta mitt data. Enligt Alexandersson (1994, s. 112) är huvudsyftet med den fenomenografiska ansatsen att beskriva hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor. Alexandersson (1994, s. 119) förklarar att människor är olika och gör olika erfarenheter genom att vi har olika relationer till världen. Fenomenografins forskningsintresse är att beskriva olika sätt att erfara någonting och objektet är dessa variationer i uppfattningar (Marton & Booth, 2000, s. 146).

Alexandersson (1994, s. 125–128) beskriver analys och tolkningsarbetet av intervjuerna i fyra faser. I den första fasen ska man bekanta sig med sitt data och skapa sig ett helhetsintryck (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 127). Jag började min analys av materialet genom att först lyssna igenom alla intervjuer för att sedan också läsa igenom dem flera gånger. Jag försökte redan hitta företeelser och situationer som var särskilt tydliga i utsagorna och skrev ner anteckningar för att sedan analysera intervjuerna utifrån mina forskningsfrågor. I den första analysen skrev jag ner olika utsagor som liknade varandra som jag kunde märka i intervjuerna utifrån en forskningsfråga i gången.

Den andra fasen innebär enligt Alexanderson (1994, s. 126) att på ett mera systematiskt och konkret sätt uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna genom att ställa intervju-utsagorna mot varandra. Det var en växelverkan att tolka intervjuerna dels från mitt perspektiv som präglades av mina egna reflektioner kring intervjun i dess helhet och att dels tolka inifrån där jag försökte förstå enskilda utsagors innebörd på deras egna villkor. Alexandersson (1994, s. 126) poängterar att det i analysarbetet ingår att först se helheten för att sedan kunna beskriva de enskilda delarna. Vidare skriver författaren hur viktigt det är att intervjumaterialet har blivit noggrant igenomläst för att underlätta att en stabil helhet och dess olika delar framträder. Vid den andra analysen streckade jag under alla utsagor som jag kunde koppla till mina forskningsfrågor i alla intervjuer. Jag använde mig av olika färger för att kunna hålla reda på vilka utsagor som hörde till vilken fråga. Jag läste intervjuerna en och en med alla tre forskningsfrågor som utgångspunkt samtidigt för att sedan också söka svar på en



forskningsfråga i gången genom alla intervjuer. I början av min analysprocess hade jag ganska många olika kategorier som senare kunde organiseras om till färre när jag ställde utsagorna mot varandra och kunde hitta likheter och skillnader i sättet att uppleva pedagogisk dokumentation, genomföra dokumentation och i processen att ta barnen med i arbetet med dokumentation.

Alexandersson (1994, s. 127) anser att när inga nya tolkningar uppkommer trots upprepade analyser kan det vara en mättnadseffekt i analysarbetet. I den tredje fasen ska beskrivningarna kategoriseras i beskrivningskategorier. Beskrivningskategorierna ska vara intressanta och på ett kvalitativt sätt skilja sig från varandra. I den fjärde och sista fasen ”utfallsrummet” bildas grunden för en mera systematisk analys för hur de enskilda uppfattningarna förhåller sig till varandra och om det finns en inbördes hierarki dem emellan (Alexandersson, 1994, s.127). De enskilda uppfattningar som kommer fram i mina kategorisystem betraktas av mig som jämbördiga i förhållande till varandra. Ingen uppfattning är mera rätt eller viktigare än någon annan och rangordnas därför inte sinsemellan. I min tredje analys klippte jag ut utsagorna och sökte efter ”nya” kategorier och försökte tolka på nytt. Eftersom jag igen kom till liknande kategorier och inte hittade några nya sätt att tolka utsagorna på ansåg jag att mättnadseffekten började närma sig.

## 4 Resultat

I det här kapitlet presenteras resultaten från den empiriska undersökningen. Resultatredovisningen är indelad i tre huvudsakliga delar. Varje frågeställning med tillhörande svar presenteras separat. Utgående från analysen av svaren i intervjuerna delades pedagogernas uppfattningar in i kategorier. För att styrka analysen belyses kategorierna med citat från intervjuerna och en tabell. Eftersom de flesta informanter gav mer än ett svar på varje frågeställning betyder det att utsagorna är fler än informanter. Kategorierna är ordnade i horisontell ordning och den kategori som har flest utsagor presenteras först.

### 4.1 Pedagogernas upplevelser av pedagogisk dokumentation

När jag analyserade datamaterialet i undersökningen framkom kvalitativt olika beskrivningskategorier som har lett till följande huvudkategorier för pedagogers upplevelser av pedagogisk dokumentation: *Pedagogisk dokumentation innebär inget nytt i verksamheten*, *Pedagogisk dokumentation är en kartläggning och utvärdering* och *Pedagogisk dokumentation som arbetssätt*.

#### Upplevelser av pedagogisk dokumentation

Pedagogerna ger uttryck för att användandet av pedagogisk dokumentation som ett verktyg ger fördelar i deras arbete med barnen. Här märks tydligt hur många dimensioner det finns av pedagogisk dokumentation. På frågan: *Vilka upplevelser har ni av pedagogisk dokumentation?* kunde urskiljas tre olika kategorier bland pedagogernas svar.

##### A. Pedagogisk dokumentation innebär inget nytt i verksamheten

Inom denna kategori ryms både pedagoger som ansåg pedagogisk dokumentation vara svår att definiera och förstå (vad hör till inom pedagogisk dokumentation) samt de pedagoger som ansåg att pedagogisk dokumentation inte är något nytt. Samtidigt som det upplevdes som diffust och svårbegripligt ansåg flera av pedagogerna att pedagogisk dokumentation inte är något nytt och medför således heller inget nytt arbetssätt.

”Vi har jobbat jättelänge med dokumentation och med att ta in barnen i planeringen... Vad är i praktiken pedagogisk dokumentation?”

(Avdelning 1)

”ganska diffust hela den... (pedagogisk dokumentation) att man gör någonting och hoppas det är något ditåt, inte vet jag nu om vi har börjat göra något nytt inte”

(Avdelning 2a)

”det är någonting som man egentligen alltid har gjort på ett viss plan men nu mera medvetet... jag tror inte det har blivit någon skillnad”

(Avdelning 5b)

I denna kategori fanns det både pedagoger som inte kunde definiera vad pedagogisk dokumentation innebär och sådana som nog dokumenterade pedagogiskt men inte var säkra på att de gjorde på rätt sätt.

## **B. Pedagogisk dokumentation är en kartläggning och utvärdering**

En del pedagoger upplevde pedagogisk dokumentation som ett verktyg för kartläggning och utvärdering. I utsagorna kunde jag tolka två olika sätt att utvärdera. Dels utvärderade pedagogen sitt arbetssätt och verksamheten men också barnens styrkor och svagheter kartlades i barnens individuella planer och genom andra specifika kartläggningsmaterial exempelvis schema för att kartlägga språkutvecklingen.

”jag har alltid varit mån om att anteckna jättemycket och utvärdera och sedan använda det för att utveckla verksamheten... vi dokumenterar arbetssätten, skriver ner vad vi har gjort och hur det har gått och utvärderar verksamheten”

(Avdelning 3a)

”jätteviktigt att göra speciellt i början av året... ett otroligt värdefullt verktyg när du tar och skriver upp vad det här barnet tänker, hur det är och hur det fungerar”

(Avdelning 4a)

”det finns barnens egen plan där vi dokumenterar tillsammans med barnen deras upplevelser om t.ex. vardagliga situationer eller olika verksamheter vi har. Sen finns det ett språkligt observationsschema och tilläggsverktyg till det...” (Avdelning 4b)

Flera pedagoger gav också uttryck för att barnens individuella plan är en del av pedagogisk dokumentation. I barnens plan dokumenterades främst barnens styrkor och utgångspunkter att arbeta vidare från. Det som dokumenterades i barnens individuella plan var främst barnens styrkor, områden att utveckla och en del av deras tankar kring olika händelser eller verksamheten.

### **C. Pedagogisk dokumentation är ett arbetssätt**

De pedagoger som upplevde fenomenet pedagogisk dokumentation som ett arbetssätt beskrev det mycket mångsidigt. För dem var pedagogisk dokumentation samtidigt ett verktyg för att få syn på olika saker men också ett sätt att arbeta för att få barnen delaktiga och för att utveckla verksamheten ifrån ett barncentrerat synsätt där barnen är aktiva medskapare.

”där finns allt, arbetssätt, verksamhet, barns lärande, processer i olika projekt, alster” (Avdelning 3a)

”okej dags att börja tänka om... positivt, man måste bli van att tänka på ett annat sätt att komma ihåg barnens delaktighet” (Avdelning 3b)

På dessa avdelningar hade pedagogerna deltagit i fortbildning i pedagogisk dokumentation och även fortsatt att arbeta med det i den egna barngruppen men också över avdelningar inom daghemmet. Pedagogisk dokumentation ansågs som en central arbetsmetod som underlättar arbetet med att synliggöra barns intressen samt att få barnen delaktiga i verksamheten.

## **Skillnader mellan dokumentation och pedagogisk dokumentation**

När jag frågade efter pedagogernas tankar kring skillnader mellan dokumentation och pedagogisk dokumentation fick jag svar som tyder på att det finns skillnader. Dokumentation beskrevs som fakta som bara samlas in och sparas, som roliga filmsekvenser av barnen eller olika händelser i verksamheten. När det kom till pedagogisk dokumentation fanns det varierande svar av syftet med den dokumentationen.

”vi bevarar allt möjligt men när vi sedan börjar fundera på det att vad är det som dokumentationen egentligen säger, tar vi tillvara det där som är där... använder vi det så att vi kan utvärdera vår verksamhet?...”  
(Avdelning 3a)

”den pedagogiska dokumentationen handlar om barnen, vilka lekar, hurudant språk, hurudan gruppdynamik – allt sådant”  
(Avdelning 4b)

För att dokumentationen skulle anses vara pedagogisk nämnde pedagogerna därmed att den behöver ha ett syfte. En del ansåg att man skulle lyssna till dokumentationen och försöka tyda vad den säger och analysera hur man kunde använda sig av den i fortsatt konkret arbete med barnen. En del ansåg syftet vara att utvärdera och utveckla verksamheten medan andra ansåg den vara till för att synliggöra barnens utveckling för dem och för att pedagogerna skulle få syn på barnens lekar, språk och sociala relationer. En pedagog ansåg sig inte kunna peka på skillnaden mellan de två fenomenen.

## **Fördelar med pedagogisk dokumentation**

Bland fördelarna med pedagogisk dokumentation som pedagogerna nämnde märkte jag främst fördelar för pedagogerna själva i deras arbete. Pedagogerna ansåg att pedagogisk dokumentation underlättade vid utvärdering av verksamheten, samtal med föräldrar och överföring av barn till andra avdelningar. En del pedagoger nämnde att de ändrat sitt arbetssätt när de dokumenterade pedagogiskt och att de hade blivit mera flexibla. Andra ansåg att fördelarna med pedagogisk dokumentation är att lära känna barn och att den är en del i processen med att sammanföra barns intressen, föräldrarnas

inflytande och planen för småbarnspedagogikens mål och den lokala planens mål till en helhetsomfattande, utvecklande och lärande verksamhet.

”synligt för en själv... vad har vi gjort hittills, vad borde vi ha gjort mer”  
(Avdelning 2a)

”det som styr våra arbetssätt och våra arbetsmetoder”  
(Avdelning 4b)

”Flexibilitet tycker jag är ganska viktigt att alla är flexibla fast man just har planerat en dag att vi gör såhär och så märker man att barnen absolut inte är intresserade av det så då är det ingen idé att köra på utan då är det bättre att ändra om alltihopa”  
(Avdelning 3b)

Det enda som poängterades till barnens fördel är att genom pedagogisk dokumentation kan barnens lärandeprocesser bli synliggjorda.

## **4.2 Pedagogisk dokumentation i utvecklingssyfte**

I följande avsnitt redogörs för hur pedagogerna använde sig av pedagogisk dokumentation i utvecklingssyfte. Pedagogerna skiljer inte på dokumentation och pedagogisk dokumentation och därför finns alla olika sätt att dokumentera som pedagogerna nämnt med.

### **Olika former av dokumentation**

De flesta pedagoger använder sig av en mångsidig dokumentation. Av pedagogernas svar kunde jag se olika sätt att använda sig av den pedagogiska dokumentationen. På frågan: *Hur dokumenterar ni nu?* nämndes portfolio, fotografier, barnets plan, film, skriven text och samtal mest. Andra sätt att dokumentera var barnintervjuer, gemensamt häfte för personal, digitala forum/appar, observation, ljudinspelning och dokumentation på vägg. De metoder som användes mera sällan var: konstpärm, e-post,

TV/digital fotoram, sagotering, egna häften för barn och gruppens plan. En överblick ges i tabell 1.

Tabell 1.

*Pedagogernas nämnda former av dokumentation*

Form av dokumentation	Avd. 1	Avd. 2a	Avd. 2b	Avd. 3a	Avd. 3b	Avd. 4a	Avd. 4b	Avd. 5a	Avd. 5b	Z
Portfolio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Fotografier	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Skriven text	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Barnets ind. Plan		X	X	X	X	X	X	X	X	8
Digitalt		X	X	X	X	X	X	X	X	8
Film	X			X	X	X		X	X	6
Diskussion	X	X	X	X	X		X			6
Barnintervju	X	X	X		X		X			5
Observation	X			X	X	X	X			5
Gem.häfte				X	X	X	X			4
På vägg	X			X	X		X			4
Häfte	X							X	X	3
Ljudinspeln.				X				X		2
Digital portf.								X	X	2
Konstpärm								X	X	2
TV								X	X	2
Gruppens plan				X	X					2
Barnteckningar				X	X					2
E-post								X		1
Sagotering	X									1
Infobrev							X			1
Summa (Z)	10	7	7	13	13	8	11	12	10	

I analysen av *vad* som fångas i pedagogernas dokumentation tolkar jag att det som förekommer mest i dokumentationen är vardagliga händelser, barns utveckling och lärande, deras alster och den språkliga utvecklingen. Det som kommer näst är barnens upplevelser, intressen, styrkor, lek och sociala relationer. Ämnen som fångas mindre är barns tankar, pedagogiska processer, arbetsmetoder, planering av verksamhet och svårigheter. Pedagogerna på en del daghem använder sig av flera dokumentationssätt

än andra medan det kan hända att alla inte har nämnt alla sina sätt för hur de dokumenterar.

## **Användning av pedagogisk dokumentation i utvecklingssyfte**

Av svaren på frågan: Hur använder ni er av pedagogisk dokumentation i utvecklingssyfte? framkom fyra olika kategorier. *Utgångspunkt för samtal, utgångspunkt för organisering, utgångspunkt för synliggörande av pedagogik och utgångspunkt för utvärdering och utveckling av verksamheten.*

### **A. Utgångspunkt för samtal**

Dokumentation av barnets utveckling och styrkor användes främst som utgångspunkt vid samtal med föräldrar samt med andra pedagoger i samband med överföring. En del pedagoger använde sig av dokumentation som en plattform för barn att hemma återberätta för sina föräldrar om sin dag eller sina erfarenheter. Endast ett fåtal pedagoger nämnde att pedagogisk dokumentation används för reflektion i det egna arbetsteamet eller tillsammans i enheten för att utveckla arbetsmetoder eller arbetssätt.

”det är lättare när man sen har samtalet med föräldrarna”

(Avdelning 2a)

”sen har vi också använt det (app) som en plattform för föräldrarna att hemma kunna diskutera med barnen och hjälpa dem att återberätta”

(Avdelning 4a)

”planerna som vi gör för gruppen så det ska ju sedan dokumenteras och där skriver vi upp som jag sa och antecknar hela tiden och där är det ju inte bara det att vi sparar allt till våra teamplaneringar och går igenom utan att i stunden om vi märker att det här inte fungerar så ska det göras något åt saken”

(Avdelning 3a)



Vardagskommunikationen bland pedagogerna och barnen sades vara väldigt viktig. Vardagliga händelser, barns utveckling, styrkor, roliga saker och ögonblicksstunder var sådant som oftast fångades genom dokumentation, kanske främst via foton eller anteckningar. Mera sällan dokumenterades barns tankar, intressen och pedagogiska processer.

## **B. Utgångspunkt för organisering av verksamhet**

För att organisera verksamheten på småbarnspedagogisk avdelning krävs att pedagogen tar i beaktande flera olika punkter. En del av pedagogerna ansåg att pedagogisk dokumentation kan vara ett verktyg i processen att sammanföra barns intressen, föräldrars delaktighet och läroplanens strävansmål till en helhetsmässig verksamhet. Via dokumentationen fick pedagogerna syn på barns styrkor och behov av stöd och använde sig av den för att planera verksamheten främst kanske ur ett synsätt där alla barn har rätt till stöd. Ett fåtal pedagoger använde sig av dokumentationen för att ändra på sina egna arbetssätt och metoder tillsammans med barnen för att utmana dem vidare i sitt lärande.

”det är ju barnets planer där vi... (dokumenterar) styrkor och intressen och sen är det hela gruppens sammansättning, deras behov och styrkor och intressen och sen den där pedagogiska dokumentationen och sen ska vi ännu ha föräldrarnas delaktighet och med nya planen för småbarnspedagogik och vår lokala plan och sen ska det ju bli att vi sätter upp mål och får de där metoderna så den där pedagogiska dokumentationen är ju värdefull i den processen...”

(Avdelning 3a)

”vi dokumenterar barnen, vad är det som dom har för behov, var måste vi sätta allra mesta energi... verksamheten annars också utgår ju från barnets plan, vad är det som står där att vi ska ta och arbeta vidare på”

(Avdelning 4a)

Pedagogerna använder sig av dokumentationen för att organisera upp verksamheten och dela upp barngruppen i mindre grupper där varje barn ska få möjligheter att utvecklas från sin egen utgångspunkt och träna på sina svaga sidor. Ett fåtal pedagoger använde sig av dokumentationen för att organisera och planera verksamheten utifrån ett mera barncentrerat synsätt där verksamheten utgick från barnens intressen.

### **C. Utgångspunkt för synliggörande av pedagogik och småbarns lärande**

Genom att använda sig av pedagogisk dokumentation ansåg pedagogerna att de kan synliggöra den pedagogiska verksamheten utåt. En del använde den främst för att synliggöra för sig själva för att veta hur de skulle gå vidare medan andra poängterade föräldrars insyn i verksamheten. Några nämnde också att pedagogisk dokumentation användes för att synliggöra verksamheten och barnens eget lärande för barnen i fråga.

”sen försöker vi också visa utåt på en diversitet i det vi gör, det är processerna, det vi har tränat som är i fokus” (Avdelning 4b)

”den här skriftliga dokumentationen görs ju nog för tillfället mycket för personalen för att veta hur man ska gå vidare med de här barnen” (Avdelning 1)

”vi har försökt få in ett system i det där fotograferandet, att man inte bara skulle fotografera de här vanliga händelserna (skogsbesök, födelsedag, vårfest) utan att du till det ännu skulle få (fångat) att vad är de här barnen intresserade av, nu har de lärt sig något nytt och fotografera det och visa då barnens lärande på det viset... få dem (portfolion) att bli... på något sätt spegla det där lärandet...” (Avdelning 1)

”barnen ska få se vad som är på gång, dom ser sin inlärningsprocess” (Avdelning 3a)

Alla daghemsavdelningar som jag besökte använde sig av portfolion åt barnen. De var ännu ovilliga att lämna bort fotografierna av sådant som barnen gjorde, roliga saker,

uppträdanden och som de inte egentligen hade något annat syfte med än att fotografera ansågs vara viktiga för barnen och inneha ett emotionellt värde för deras familjer. Flera pedagoger beskrev hur de försökte förändra portfolierna till ett mera pedagogiskt verktyg istället för en pärm full av vardagliga händelser.

#### **D. Utgångspunkt för utvärdering och utveckling av verksamheten**

Inom denna kategori kom det fram två sätt att utvärdera på. Det ena sättet var att barnen själva fick utvärdera olika händelser i deras vardag i småbarnspedagogiken och aktiviteter som berörde dem. Det andra sättet var pedagoger som utvärderade verksamheten och arbetssätt och metoder för att kunna utveckla den. Barnens egna utvärdering kunde ske via pedagogen där dennes roll var att vara lyhörd och kunna tolka barnen för att se vilket engagemang och intresse som fanns hos barnen i olika aktiviteter. Med äldre barn användes egna system med smileys för att utvärdera vad barnen själva tyckte och med yngre barn fotografier på olika händelser i verksamheten.

”när vi gjorde någonting så ser man på dem att är de ivriga, vill de göra mera, hur fungerar det när vi t.ex. gjorde det här, på vilket sätt är de med”

(Avdelning 1)

”barnens egen utvärdering, en är för vardagssituationer och en är för verksamheten och den är också med bilder. Barnen får rangordna vad dom tycker bäst om och det har varit jätteintressant att titta...”

(Avdelning 4b)

”utan den i dagens lägen så skulle man ju inte, alltså utan pedagogisk dokumentationen så tror jag eller jag skulle inte klara mig för det är ju det, alltså genom den som du ser att vartåt har det... och vad har vi egentligen gjort... att det är ju egentligen en utvärdering”

(Avdelning 3a)

## Faktorer som påverkar pedagogernas arbete med pedagogisk dokumentation

Ur analysen av svaren på frågan *Finns det hinder för dokumentation?* hittade jag kvalitativt skilda beskrivningskategorier som utmynnade i två huvudkategorier för de faktorer som påverkar pedagogernas arbete med pedagogisk dokumentation: *Fysiska och mänskliga faktorer*.

### A. Fysiska faktorer

Fysiska faktorer som begränsar pedagogernas arbete med pedagogisk dokumentation som nämns av pedagogerna är önskan om organisering för en möjlighet att arbeta med pedagogisk dokumentation. Många av pedagogerna ger uttryck för att vilja få ta del av eller utveckla en systematisk dokumentation. De flesta anser inte att den pedagogiska dokumentationen som de gör nu eller som de fått verktyg för är systematisk. Variationen av de tekniska hjälpmedlen är stor beroende på vilket daghem eller kommun pedagogen arbetar i. En del har tillgång till alla tänkbara hjälpmedel som ex. dator, Ipad, printer, kamera, videokamera medan andra saknar trådlöst nät och grundläggande verktyg för digital dokumentation. En av respondenterna nämner att arbetet med pedagogisk dokumentation tar tid och att föreståndarna behöver veta om det för att sedan kunna organisera för ett sådant arbetssätt.

”ja det är nog tid... och också sådant här enkelt som trådlöst nät... och kanske också organisering... att vi försöker hitta på de där systemen ” (Avdelning 1)

”... det är arbete med det... man måste medge både föreståndarna och allihopa att det tar nog tid...” (Avdelning 3a)

”borde man ha några blanketter?” (Avdelning 2b)

”ett jättebra system så att alla enheter skulle ha samma” (Avdelning 4b)

## **B. Mänskliga faktorer**

Pedagogerna upplevde också att de själva ibland kunde utgöra ett hinder för användandet av pedagogisk dokumentation. Några upplevde samarbetet med kommunen ansträngt i fråga om riktlinjer för hur dokumentation skulle göras upp eller begränsningar av vad som borde dokumenteras. En del upplevde att de inte visste vad pedagogisk dokumentation är eller hur de skulle arbeta med dokumentation. Några sa sig också känna sig stressade samt ställde väldigt höga krav på sig själva i dokumenterandet.

”inte kanske annat än om man skulle veta vad man ska göra så...”

(Avdelning 2a)

”nå kanske det att vissa blir stressade, nog blir man själv också ibland sådär att det kanske man kan säga är en nackdel att man tar för stora krav på sig själv...”

(Avdelning 3b)

Flera pedagogerna efterlyste mera riktlinjer för att ett gemensamt tankesätt kring pedagogisk dokumentation skulle kunna få fäste där personliga skillnader i sättet att arbeta med dokumentation inte skulle vara lika stora som de upplevde att det är idag inom enheterna i deras närmiljö. Pedagogerna upplevde att det har tagit lång tid att få sådana verktyg som skulle underlätta dokumentationen och när verktygen äntligen kom saknades ännu riktlinjer för hur pedagogerna kunde och fick arbeta med dessa.

”det finns inte heller i princip ett inbyggt sätt att tänka kring dokumentation – det saknas...”

(Avdelning 4b)

”vi har fått Ipads som verktyg men inga riktlinjer”

(Avdelning 4a)

Pedagogerna efterfrågar mera konkreta riktlinjer för hur de ska dokumentera pedagogiskt och en del saknar ännu verktyg för att kunna arbeta systematiskt.

## 4.3 Barns delaktighet i processen vid pedagogisk dokumentation

På de flesta daghem som jag besökte hade personalen arbetat i olika utsträckningar utifrån teman eller projekt tillsammans med barnen. Vid analysen av barns delaktighet i processen vid pedagogisk dokumentation tar jag fasta på detta arbetssätt samt på vilket sätt barnen var delaktiga med hjälp av pedagogisk dokumentation. Vid analysen hittade jag beskrivningskategorier som utmynnade i dessa huvudkategorier: *planering*, *genomförande* och *utvärdering*.

### Planering

#### *Barn med i planeringen av projekt*

En del av barnen på de småbarnspedagogiska avdelningarna hade möjlighet att påverka vilket tema eller vilket projekt de skulle arbeta med. Pedagogerna sade sig ta tillvara barnens intressen genom att fotografera och observera vad de var intresserade av eller genom att intervjua och diskutera med dem. Här kan jag se att pedagogisk dokumentation i det fallet användes både som mål och medel. Någon gång kunde man också använda sig av röstning för att få fram vad barnen ville lära sig mera om.

”barnen är delaktiga i alla våra projekt i princip, i och med att alla våra projekt utgår från barnens intressen, vilket inte kommer från nya läroplanen utan det kommer från år tillbaka... vi pratar med barnen, vi skriver texter... men också helt den här vardagliga diskussionen med barnen”

(Avdelning 1)

”vi har haft ett grupp-projekt och vi har haft dem indelade i tre grupper och så har dom fått välja vilket (ämne) de har velat forska. Så tar vi reda på mera... först fick dom berätta vad de kunde och så skrev vi upp det. Sen började vi då forska i att... (utgående från barnens förkunskaper) och de här lite äldre så kom ju på att Ipad kan vi se på, dator och google...”

(Avdelning 3b)

”de fick själva ta och rösta fram temat, sedan tog vi och snappade upp var ligger deras intresse inom temat...” (Avdelning 5a)

### *Barn med i planering av verksamhet*

Några avdelningar använde sig av barnens önskemål i fråga om att planera aktiviteter i verksamheten. Dessa önskemål om aktiviteter utgick från den verksamhetsplan som de vuxna hade gjort i början på hösten och erbjöd barnen. Aktiviteterna kunde också utgå från barnintervjuer.

”vi har försökt nog få barnen så pass mycket med, att dom skulle vara mera med i planeringen och utvärderingen... Vi har gruppens verksamhetsplan, är liksom bilder på väggen... Vi har ganska digert veckoprogram men sen lämnar vi alltid luckor och sen försöker vi ha dem som enligt verksamhetsplanen titta ut saker eller helt på egna initiativ så fyller vi ut luckorna med barnens önskemål...”

(Avdelning 5b)

”ett sådant här dokument, hej, hur mår du?, vad tycker du om att göra?, vad skulle du vilja lära dig?, vad saknar du? och så sitter man med barnet i lugn och ro... vårt mål är att vi ska kunna ta tillvara på det...”

(Avdelning 3b)

## **Genomförande**

I denna kategori är det barnen själva som är aktiva. På flera enheter fick barnen själva fotografera, filma samt hade möjlighet att påverka vad som skulle delas med vårdnadshavarna. Barnen hade störst chans att påverka kring processen med portfolion. Där kunde barnen få helt eller delvis välja vilka foton eller alster som skulle sparas och fick också öva sig på att gallra bland sina verk. I processen kring dokumentation fick barnen vara delaktiga på en avdelning med att bygga upp själva dokumentationen på avdelningen.

”dom får fotografera sina alster själv, dom får också vara delvist med och bestämma att vad dom vill lägga i sin portfoliomapp”

(Avdelning 3b)

”så har dom också övat på att sätta in i sina egna pärmar, bilder som de har velat ha, så dom har aktivt själva valt vilka dom sätter dit och också varit tvungna att radera för annars skulle det ha kunnat vara miljoner...”

(Avdelning 5b)

”...så får de ju också vara med och hänga upp och greja och välja ut...”

(Avdelning 3a)

## Utvärdering

Jag tolkar det som så att det inte ännu var så vanligt att barnen utvärderade sina projekt. Det blev kanske mera så att pedagogen utvärderade vad barnen lärt sig och vad de hade tyckt om att göra just där och då. En del använde sig av barns för- och efterförståelse men dokumenterade inte detta speciellt utan diskuterade det endast tillsammans med barnen. Istället kunde barnen få göra sin egen utvärdering av *verksamheten* som de är en del av varje vardag på daghemmet. De hade kanske inte så stort inflytande över att påverka vad som skulle erbjudas dem och påverka arbetssätten för hur de själva skulle vilja lära sig men några pedagoger försökte ta tillvara barnens tankar om det som de erbjuds i den småbarnspedagogiska verksamheten.

”vissa som man tycker att fungerar helt bra så har sen satt en ledsen smiley på vilan för att jag måste sova med strumporna på eller nåt sådant som man aldrig har tänkt på utan som kommer fram bara för att du har tagit dig tid att sitta enskilt med det där barnet”

(Avdelning 4b)

Några pedagoger uttryckte barnens utvärdering genom pedagogen. Med de allra yngsta barnen blir pedagogens roll att vara lyhörd och kunna tolka de små barnens intressen



och intentioner för att få en inblick i hur de tycker och tänker om det de har varit med om.

”Vi går igenom (foton, filmer) det med barnen i november och barnen får vara med och dom får med ansiktsuttryck, eller pekar på det eller sen språket berätta så får de själva rita runt och anteckna och måla och greja, då ser vi ju vad barnen har tyckt om, då ser barnen sin lärandeprocess och sen kan vi utgå därifrån att vad har dom tyckt om, vad har det varit bra under hösten... att då har vi ju barnens utvärdering med där fastän de är små.” (Avdelning 3a)

”det är den vuxna som uppmärksammar och tar fasta på dom där att barnen kanske inte direkt vet att det är en dokumentation vi grejar på med utan där är det ju jag som måste vara uppmärksam och nappa på det där och fånga det där för att dom uttrycker ju hela tiden att där är mitt jobb att ta vara på dom där grejerna... och sen dokumentera det på ett eller annat sätt” (Avdelning 3a)

## **Synliggörande av barns lärande**

Jag var också intresserad av hur pedagogerna gör barnens lärande synligt för barnen själva. Pedagogerna beskrev hur de använder sig främst av väggar och ibland hela rum för att synliggöra dokumentation av ett visst tema, projekt eller annat ämne. Med de yngsta barnen hade man gjort små böcker vars blad var laminerade för barnen att kunna känna in hela dokumentationen med flera sinnen. De flesta pedagoger nämnde att de samtalat med barnen om vad barnen har gjort.

”vi har som haft den här väggen full av (dokumentation av projekt)... då dokumenterar vi jättemycket med foton, vi pratar med barnen, vi skriver texter och det kommer upp på väggen” (Avdelning 1)

”nå nog pratar man ju i små grupper” (Avdelning 2a)

En del ansåg att man inte aktivt behöver synliggöra barnens lärande för dem eftersom de har tillgång till foton, filmer och annat på Ipad när helst de vill titta.

”det blir nog väldigt tydligt tycker jag för dom får ju se på allting när dom vill och dom vet att filmer finns på Ipaden och foton på dom...”

(Avdelning 5a)

”där kan dom nog också ganska långt titta att – oj här kunde jag inte ännu rita en gubbe men nu kan jag rita vad som helst... och lite komma ihåg...”

(Avdelning 5b)

Sammanfattningsvis kommer det fram av resultaten att flera pedagoger använder sig av pedagogisk dokumentation ur ett vidare perspektiv. De flesta pedagogerna som jag träffade upplevde att pedagogisk dokumentation var svårt att definiera och var villiga att ta emot mera fortbildning inom ämnet. Samtidigt som pedagogisk dokumentation används för pedagogernas egen utveckling och för synliggörande av pedagogik åt föräldrar tyder ändå resultaten på att arbetsverktyget även används normativt för kartläggning och bedömning av barn.

## 5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras metod och resultat från undersökningen i relation till Ferraris teori och tidigare forskning om pedagogisk dokumentation.

### 5.1 Metoddiskussion

En kvalitativ forskningsansats valdes för studien eftersom jag ville få reda på vilka upplevelser pedagoger hade av pedagogisk dokumentation och hur de arbetar med det i dagsläget. Vidare ville jag också närmare undersöka pedagogernas tankar om hur de gjorde barnen delaktiga i processen. Kvalitativ forskningsansats lämpar sig bra för undersökningar där forskare vill erhålla en djupare förståelse för ett fenomen eller beskaffenheter hos ett fenomen (Patel & Davidson 1991, s. 118). Det finns sällan enkla procedurer eller rutiner för den kvalitativa forskaren eftersom det också är vanligt att forskare tillämpar egna varianter och tolkningar av kvalitativ forskningsansats (Patel & Davidson, 1991, s. 118). Patel och Davidson (1991, s.118) anser därför att varje forskningsproblem kräver sin unika variant av metod. Projektet som jag har varit en del av genomför också en större kvantitativ undersökning vilket gör att den studien och min studie kan komma att komplettera varandra och ge ett bredare perspektiv på pedagogers tankar kring pedagogisk dokumentation.

För att få reda på pedagogernas upplevelser av arbete med och barns delaktighet i pedagogisk dokumentation valde jag intervjuer som datainsamlingsmetod. Jag hade också kunnat välja att videofilma pedagogerna för att få se de faktiska metoder som de använde sig av, nu kan jag inte vara helt säker på att jag via mina intervjuer har fått fram alla deras sätt. Nio pedagoger deltog i undersökningen och alla intervjuer utom en innehöll diskussion med två pedagoger samtidigt. Mina intervjuer var halvstrukturerade med utrymme för följdfrågor. Ibland kunde även informanterna gå händelserna i förväg och svara på frågor som kom i ett senare skede av intervjun. Där försökte jag vara jag flexibel och fortsatte på informantens spår. Kvale och Brinkmann (2014, s. 19) anser att syftet med den halvstrukturerade forskningsintervjun är att erhålla beskrivningar av informanternas livsvärld ur deras eget perspektiv i syfte att tolka, analysera och förstå innebörden av de fenomen som de på begäran beskriver.

Intervjuerna genomfördes parvis vilket kan ha påverkat mina resultat. En del av pedagogerna kanske kände sig tryggare i intervjusituationen eftersom de var två personer som svarade turvíst så att den ena kunde tänka under tiden den andra svarade. Emellertid kunde jag också ha erhållit färre svar om informanterna hade intervjuats enskilt eftersom de nu kunde förhålla sig till samma svar fastän bara den ena gav svaret. Svårigheten med parvisa intervjuer var att efteråt veta om jag hade erhållit båda pedagogernas åsikt och hade de kunnat uttrycka sin egen åsikt inför sin kollega. Jag kände ändå att pedagogerna var bekväma i varandras sällskap och att de kunde kommunicera sig fram till olika svar eller svar som kändes rätt för dem båda.

För att en undersökning ska kunna anses vara tillförlitlig behöver forskaren kunna påvisa att forskningen är pålitlig (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295; Gillham, 2008, s.22). Tillförlitlighet handlar om huruvida eller i vilken mån ett resultat skulle kunna reproduceras vid en annan tidpunkt och av andra forskare. Tillförlitlighet handlar också om huruvida informanterna eventuellt skulle ändra sina svar under en intervju och om de skulle kunna ge olika svar till olika intervjuare. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295)

Ifall en undersökning går att genomföras vid en annan tidpunkt av en annan forskare och uppnå samma eller liknande resultat, anses undersökningen ha hög tillförlitlighet. I kvalitativa undersökningar är tillförlitlighet inte låg fastän informanternas svar skulle ändras om man gjorde undersökningen på nytt. I och med att mina informanter även är med i ett projekt om fenomenet som behandlades tror jag att de idag skulle ha kunnat tillägnat sig mera kunskap eller ändrat uppfattning om ämnet i fråga. Patel och Davidson (1991, s. 103) konfirmerar mina tankar kring detta med att anse att man behöver se reliabiliteten mot bakgrund av den unika situation och informantens kunskap som råder vid själva intervjutillfället. Därmed anser jag min undersökning ha hög tillförlitlighet.

När man försöker fastställa trovärdigheten i en undersökning handlar det om att kontrollera om den undersökte det den var ämnad att undersöka (Kvale & Brinkmann 2014, s. 300). Jag ville få reda på pedagogers uppfattningar om pedagogisk dokumentation och hur de använder sig av dokumentation i de barngrupper som ingick i min studie och jag anser att jag fick svar på mina forskningsfrågor via mina resultat.

Generaliserbarhet i kvalitativa studier handlar om ifall man kan överföra resultaten från en studie till andra intervjupersoner som inte deltagit i den, till andra kontexter och situationer (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 310–311). Mitt ämne för undersökningen var snävt och informanterna var ganska få och utvalda från sitt deltagande i projektet vilket betyder att man får vara lite försiktig med att generalisera resultatet. Bland informanterna fanns både pedagoger som redan hade en del kunskap i ämnet men också avdelningar vars personal önskade få lära sig mera om ämnet i fråga. Jag hoppas att pedagogerna ska ha nytta av undersökningen och att den ska bidra till både reflektion och utvecklande av arbetssätt.

När jag ser på min undersökning i ljuset av de fyra etiska aspekterna som Kvale och Brinkmann (2014, s. 107–112) poängterar, anser jag att jag har tagit dem i beaktande. Mina informanter har fått information om undersökningens syfte och användningsområde och också tagit del av hur konfidentialitet bibehålls genom att det bara är jag och projektledarna som får tillgång till data som insamlats. För att säkerställa att ingen av informanterna i undersökningen blir igenkända använder jag varken deras namn eller daghemmens namn och ort. Alla intervjuer ändrades till standardsvenska för att dialektala ord och uttryck inte ska avslöja avdelningens ort.

Eftersom informanterna deltar i ett projekt om pedagogisk dokumentation och vill lära sig mera om ämnet anser jag att de har möjlighet att få positiva konsekvenser av denna undersökning och komma i kontakt med andra sätt att dokumentera. Min roll som forskare och samtidigt barnträdgårdslärare var stundvis svår när jag kunde känna igen mig i en viss frustration över de dilemman som yrket för med sig idag. Jag försökte dock bibehålla en professionell forskarroll och vill med undersökningen bidra till resultat med hög vetenskaplig kvalitet på de resultat som presenteras.

## **5.2 Resultatdiskussion**

I detta kapitel diskuteras resultaten utifrån den teoretiska referensramen samt tidigare forskning. Diskussionen presenteras utifrån resultaten från en forskningsfråga i taget.

### 5.2.1 Upplevelser av pedagogisk dokumentation

Pedagogernas upplevelser av pedagogisk dokumentation var väldigt olika vilket kan ha att göra med att daghemmen de arbetade på hade kommit olika långt i processen. Jag upplevde att ämnet var väldigt intressant för alla som deltog i undersökningen och de sa sig vilja lära sig mera om hur man kan arbeta rent konkret tillsammans med barnen. Eftersom pedagogisk dokumentation beskrivs i Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 37) som en central arbetsmetod för att planera, genomföra, utvärdera och utveckla småbarnspedagogiken kunde jag känna att pedagogerna hade en viss press på sig att arbeta med verktyget även om de ibland gav uttryck för att de inte hade tillräckliga kunskaper för det. Förvånansvärt var att kraven på att kunna göra och lära sig mera om pedagogisk dokumentation ansågs ligga hos dem själva. Jag borde ha frågat vilken roll de ansåg att föreståndarna har i denna process.

De pedagoger som ansåg att pedagogisk dokumentation inte medför något nytt ansåg att de redan dokumenterar pedagogiskt med barnen. De ansåg att de har en tanke eller syfte med dokumentationen och därför var den pedagogisk. Enligt Lenz Taguchi (2013) blir dokumentationen pedagogisk först när den leder till reflektion och används i fortsatt arbete. De pedagoger som gav uttryck för att pedagogisk dokumentation var svårt att definiera ansåg sig inte heller kunna påvisa konkret skillnad mellan dokumentation och pedagogisk dokumentation. De flesta ansåg att dokumentation är fakta som sparas utan egentligt syfte men som registrerar vad som har hänt. Pedagogerna hade alltså samma beskrivning på dokumentation som Lenz Taguchi (2013, s. 13–14) beskriver där dokumentation står för en serie av foton, observationer, dokument eller videofilmer som dokumenterar och beskriver det som barn gör och erfar i småbarnspedagogiken. Enligt Ferraris (2013) kan man kalla dokument som enbart registrerar att något har hänt som svaga dokument eftersom dessa inte ger någon konsekvens eller effekt för barn eller pedagoger.

Ferraris (2013, s. 319) anser att samhället inte är uppbyggt av kommunikation utan av registrering av sociala händelser mellan minst två personer. Han menar att en social händelse inte kan anses ha skett om den inte blivit registrerad hos flera än en person. Jag ser kommunikationen som en stor del i barns lärande och deras samspel med andra

varför jag därmed valt att ta med den relationella pedagogiken i pedagogens roll. Forskning har visat att kvalitén på relationen mellan pedagog – barn har stor betydelse och är en central faktor för småbarns undervisning och lärande (Aspelin, 2018, s. 74)

Många av pedagogerna ansåg att dokumentationen måste ha ett syfte eller mål för att den ska klassas som pedagogisk. Målet kunde sedan vara olika beroende på pedagogerna. Deras definition skiljer sig således från Lenz Taguchi (2014, s. 13–14) som anser att dokumentationen blir pedagogisk först när pedagogerna sinsemellan och tillsammans med barnen reflekterar över dokumentationen och använder sig av den i sitt fortsatta arbete. Pedagogerna ansåg att pedagogisk dokumentation gav fördelar som främst hjälpte dem själva i sitt arbete. Pedagogisk dokumentation borde användas mera som ett verktyg för att göra barnen delaktiga i sitt eget lärande än för pedagogernas egen kompetensutveckling (Lenz Taguchi 2013; Lindgren, 2012). Ferraris (2013) beskriver starka dokument inte bara som något som beskriver utan som också har som mål att förändra. Dokument som ingår i pedagogisk dokumentation syftar till både förändring och utveckling och har ett institutionellt värde emedan vi enligt Ferraris (2013) kan kalla dessa för starka dokument.

Samtidigt som pedagogerna idag ska utvärdera kvalitén på sin verksamhet och kunna bevisa att barnen i småbarnspedagogiken har blivit erbjudna den praktik som läroplanen förespråkar ska de också se till det enskilda barnets behov och intressen (Lenz Taguchi & Palmer, 2017, s. 247). En god plan för småbarnspedagogik innebär att vi behöver satsa på att hitta nya vägar för utveckling och lärande hos barn istället för att fokusera på och bedöma deras utvecklingsstadier (Kronqvist 2016, s. 13; 18; Vallberg-Roth, 2012).

Flera forskare beskriver balansgången mellan att utvärdera verksamheten och utvärdera barnens kunnande. Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016) innehåller inga mål som ska uppnås, bara mål att sträva mot. Det tenderar att individuella planer görs upp för barn där de lätt bedöms enligt sina styrkor och svagheter i jämförelse med andra jämnåriga istället för att barnet sätts i kontexten och där man försöker utveckla möjligheter till lärande hos barnen inte enbart utifrån deras styrkor men ur olika kontextsammanhang (Vallberg-Roth 2012; Dahlberg, Moss & Pence 1999).

De pedagoger som upplevde att pedagogisk dokumentation kan fungera som en kartläggning och utvärdering var också de som såg flera möjligheter och fördelar med verktyget. Det framkom att pedagogisk dokumentation upplevdes som en hjälp att kartlägga både barns styrkor och intressen men också behov av stöd. Genom att fotografera barns intressen kunde pedagogerna få syn på processer efteråt som de inte märkte i situationen och använda sig av detta för att erbjuda barnen nya möjligheter till nya erfarenheter (Bjervås & Emilson, 2017). Fördelarna som detta gav var att pedagogerna sedan kunde anpassa verksamheten utifrån vilka intressen barnen hade men också utifrån de behov som pedagogerna ansåg att barnen behövde få stöd och mera utveckling kring. Samtidigt kan man fundera kring om verksamheten främst ska planeras utifrån barnens behov av stöd eller om man kunde utgå från deras starka sidor istället? Enligt Bjervås och Emilson (2017) är det också möjligt att gå tillbaka till dokumentationen för att göra andra barn delaktiga i varandras upptäckter och lärande för att utveckla barns rhizomatiska tänkande.

Svenning (2011, s. 39) diskuterar vad det egentligen är vi vill kartlägga hos barnen, är det brister eller kompetenser? Svenning anser vidare att uppfostran och uppföljning är viktigt men att det kan öka risken för att man finner avvikelser hos alla barn och att man skärskådar dem. Vi behöver veta vad man kan förvänta sig av barn så att vi uppmärksammar när ett barn har så stora svårigheter att det behöver få extra hjälp. Alla barn behöver inte extra hjälp även om trestegsstödet innefattar alla idag men vi behöver också låta barnen vara barn i nuet, inte enbart tänka på dem som "blivande" (skolelev, vuxen, samhällsdeltagare).

Resultatet visar att samtliga pedagoger benämner den individuella planen som pedagogisk dokumentation vilket också Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016) gör. Enligt Kronqvist (2016) innehåller barnens plan ofta speglingar av underförstådda normativa synsätt där barnens utvecklingsnivå bedöms och jämförs mot jämnåriga.

Pedagogisk dokumentation upplevdes också som ett verktyg för att koppla ihop barns intressen, föräldrars delaktighet med läroplanens strävansmål samt pedagogernas målsättningar. Samtidigt som det då användes för att planera verksamheten, var det en del



av verksamheten och till slut kunde man också utvärdera genom denna process i pedagogisk dokumentation. Synen på pedagogisk dokumentation som ett arbetssätt förklarar hela processen som pedagogerna arbetar med när de arbetar med pedagogisk dokumentation. Detta kan kopplas till Lenz Taguchi (2013) och Åberg (2018) som beskriver pedagogisk dokumentation som ett förhållningssätt och som en kommunikation. Dessa pedagoger beskrev att de försöker lyssna till dokumentationen och ger den en aktiv roll i barnens lärande samtidigt som de använder sig av den och utvecklar sina arbetssätt för att barnen skulle få mera delaktighet och få sina röster hörda.

### **5.2.2 Dokumentationsformer och deras användning**

I analysen av pedagogernas svar på frågan hur de dokumenterar i dagsläget framkom att alla ännu använde sig av portfolier eller dokumentationspärmar åt barnen. I portfolierna dokumenterades foton, barnintervjuer, alster och arbetsblad. Portfolierna klassades som pedagogisk dokumentation eftersom pedagogerna ansåg att de hade ett syfte med att göra upp dessa. Syftet kunde vara att se barns finmotorik, synliggöra kopplingen av verksamheten till grunderna för småbarnspedagogikens mål eller att få syn på barns intressen eller att de fungerade som emotionellt värde för barnen och deras föräldrar. Kronqvist (2016) och Vallberg-Roth (2012) anser att barns individuella planer kan innehålla speglingar av normativa synsätt där barnets utvecklingsnivå bedöms och jämförs med jämnåriga. I dessa anser Vallberg-Roth (2012) att bedömning är invävd i dokumentation och då menar Dahlberg m.fl. (1999) att det inte är barns lärande processer som är i fokus utan en klassificering och kategorisering av barn i relation till utvecklingsstadier.

Pedagogerna nämnde skriven text som en form av dokumentation och denna kunde bl.a. finnas bredvid barnens fotografier eller alster, i barnens plan eller i häften. Portfolion bibehåller ännu sin roll inom småbarnspedagogiken fastän fler och fler digitala plattformar dyker upp. Pedagogerna diskuterade portfolions vara eller inte vara men var inte villiga att lämna bort den utan att hitta någon annan form att fortsätta med. Portfolion ligger i vågskålen när pedagogerna alltmer håller på att använda sig av digitala plattformar eller appar som Instagram och WhatsApp för att dela fotografierna med barnen och föräldrarna.

Det märktes att portfolions betydelse har gått grundligt igenom ute på daghemmen. För att kunna behålla den som en del av den pedagogiska dokumentationen är den nu under förvandling. Flera pedagoger nämnde att de nu försöker komma ifrån det gamla dokumentationssättet med sådana svaga dokument som enligt Ferraris (2013) enbart registrerar händelser som fotografier av skogs dagar, skridskoåkning eller födelsedagsfirande och istället försöker fokusera på barnens intressen, tankar, upplevelser och lärande. Svenning (2011, s. 25) anser att pedagoger behöver tänka över vilken dokumentationsform man använder eftersom den har konsekvenser för vad som senare synliggörs och hur barnen framställs. Pedagogerna i studien hade mer och mer börjat dokumentationsprocessen med att fundera på *vad* de ville att skulle bli synliggjort istället för att bara fotografera och sedan se vad som fångades. Vallberg-Roth (2012) poängterar dokumentationspraktikens didaktik där pedagogerna behöver fundera på hur de ska dokumentera, vad den ska innehålla, vem som ska vara aktörer och framförallt varför just detta ämne ska dokumenteras. På så sätt kan pedagogisk dokumentation hjälpa till att få syn på barns intressen och förmågor utan färdiga ramar eller förväntningar (Dahlberg m.fl. 1999; Essén m.fl. 2015) samt förändra och utveckla praktiken tillsammans med barnen (Lenz Taguchi, 2013; Åberg, 2018).

Enligt Alnervik (2018) behöver man systematisera upp sin dokumentationsprocess för att ha möjlighet att använda sig av den i fortsatt arbete. Risken finns att pedagogerna inte hinner diskutera innehållet i dokumentationen om processen är ostrukturerad. Pedagogerna i denna studie efterfrågar mera struktur kring dokumentation och även riktlinjer för vad som bör dokumenteras. Alnervik (2018) kom fram till i sin studie att det finns risk för att dokumentationen kan bli för instrumental och inte synliggör på ett mångsidigt sätt. Åberg (2018) diskuterar också att vi behöver akta oss för att göra dokumentationen för instrumental där barnen blir till studieobjekt istället för subjekt i processen. Svenning (2011, s. 30) anser att vi behöver göra processen så dynamisk och utforskande som möjligt där både den välplanerade, formella dokumentationen samt den spontana, informella dokumentationen får plats. Personligen anser jag att det vore bra med en typ av strukturerad dokumentationsmall som pedagoger kunde använda sig av och utgå från i början. Dock ska dokumentationen vara som forskarna ovan poängterar dynamisk och bli en process som sker mellan pedagogen och barn och då behöver man vara lyhörd och arbeta tillsammans med barnen vidare.

Pedagogisk dokumentation kan göras med olika mål. Målet kan vara att synliggöra för föräldrar vad deras barn håller på med, bedöma individuella barn eller verksamheten som helhet och användas som ett verktyg för att utveckla verksamheten (Vallberg-Roth 2012). I denna studie framkom fyra olika användningsområden för dokumentation. Det första var att använda dokumentationen som utgångspunkt för samtal. Samtalen hölls främst mellan pedagogerna och föräldrarna om barnet och dess individuella plan. Dessa dokumentationer som fokuserar på vad barnet gör och lär kan leda till fokus på respektive vad barnet *inte* är och *inte* kan. Emilson och Pramling Samuelsson (2012; 2014) anser att detta mål med dokumentation kan leda till en kategorisering av individen och hens förmågor som står i kontrast till det bakomliggande arbetssätt som pedagogisk dokumentation står för med fokus på relationell pedagogik där människan blir till och lär tillsammans med andra.

Enligt Ferraris (2013, s. 269) tanke om svaga dokument kan man koppla dokumenterandet av barnens styrkor eller avsaknad av kunskaper till den svagare sorten av dokumentation. Ferraris (2013) anser att när de svagaste dokumenten är som starkaste attesterar de en individs beteende. Vårdnadshavarna vill såklart veta hur deras eget barn klarar sig i verksamheten men det är inte småbarnspedagogikens mål att beskriva varje barns beteende.

Det andra syftet med dokumentation var att använda sig av den i planering av verksamheten. Pedagogisk dokumentation fungerade som en hjälp i att sammanföra barns intressen, föräldrars delaktighet och läroplanen till en helhetsmässig verksamhet. Genom dokumentation där barns intressen och behov synliggjordes använde sig också pedagogerna av denna för att dela upp barnen i mindre grupper utgående från deras behov. Tillvaratagandet av barns intressen gällde främst att använda sig av specifika ämnen som barnet gillade ifråga när hen behövde öva på t.ex. finmotorik men också vid tema-arbete där projekten utgick från barnen.

Det tredje syftet var att synliggöra pedagogik främst för sig själva men också åt föräldrar och barn. Jag upplevde att pedagogerna använde sig av dokumentationen för att veta var barnen befann sig nu och för att veta hur de skulle planera verksamheten för att utveckla barnens kunskaper vidare. Barnen hade inte en så stor eller aktiv roll i sitt lärande ännu men många funderade på hur man kan ge mera inflytande åt barnen och

hade också börjat på med olika saker som bland annat att låta barnens intressen bestämma lärandeobjekt. Ett sätt är att låta barnen själva dokumentera sin process inom ett projekt och reflektera tillsammans med barnen kring deras tankar om ämnet och synpunkter hur arbetet ska fortgå (Lenz Taguchi & Palmer, 2017, s. 255).

Genom att pedagogerna synliggjorde pedagogiken åt föräldrarna hade de också en chans att bli delaktiga i sina barns vardag och kunde också utvärdera det som barnen fått vara med om under dagen. Pedagogerna använde sig både av appar (bl.a. WhatsApp) som användes för att skicka fotografier under dagen eller lade upp dem på sociala medier (Instagram, Pedanet). Detta att föräldrar eller övriga i samhället får en insyn i barns vardag inom småbarnspedagogiken framhåller Dahlberg m.fl. (1999, s. 145) samt Hujala och Fonsén (2016, s. 314) som ett kriterie för att erhålla en gemensam grund varifrån man kan diskutera praktiken kritiskt och därmed kan den också erhålla mera legitimitet i samhället.

Det fjärde och sista syftet med pedagogisk dokumentation i denna studie var att använda dokumentation som utvärdering och hjälp i utvecklandet av verksamheten. Svårigheten här är ju just det att utvärdera verksamheten – inte barnen. Enligt Hujala och Fonsén (2016) kan småbarnspedagogikens mål och verksamhet synliggöras genom att pedagoger bedömer kvalitén inom småbarnspedagogiken. De anser att det är utvärderingen av verksamheten som visar på vad pedagogerna poängterar i sin verksamhet, sin barnsyn och vilka arbetssätt de använder sig av.

Med hjälp av Ferraris (2013, s. 270–271) teori om dokumentens roll skulle man kunna använda sig av de starka dokumenten för att utvärdera verksamheten inom småbarnspedagogiken och synliggöra detta utåt. På så vis kunde pedagoger möta de krav på kvalitet som ställs på praktiken med barnen uppifrån utav styrdokument och samhälle. Starka dokument i pedagogisk dokumentation bevisar att pedagoger erbjuder och utmanar barn till strävansmål, utveckling och lärande utifrån deras individuella utgångsläge samtidigt som gruppens behov tas i beaktande. Med hjälp av pedagogisk dokumentation synliggörs också barns meningsskapande, barndomens egenvärde samt högklassig småbarnspedagogik som uppfyller de kriterier som styrdokumentet påvisar utifrån både individuella men också gruppens behov och intressen.

Faktorer som bidrog till att pedagogisk dokumentation ansågs vara svårt att integrera i småbarnspedagogiken var bland annat att pedagogerna inte upplevde sin dokumentation i dagsläget som strukturerad. Rintakorpi (2016) samt Alnervik (2018) anser att det behöver ske en förändring i organisationen, för att reflektion och analyserande arbetsätt som utgår från barnen och synliggör deras meningsskapande ska integreras i praktiken. Alnervik (2018) poängterar en systematisk dokumentation för att pedagoger och barn ska hinna med det väsentliga, att diskutera innehållet för att kunna fundera hur de ska gå vidare i lärandet. Hon diskuterar dock vidare att det finns en risk för att pedagogisk dokumentation kan bli för instrumental och att den då inte mera är dynamisk ej heller levande i den föränderliga vardagliga verksamheten med barnen.

Det är alltså av vikt att föreståndare, enhetsledare och chefer förstår hur pedagogisk dokumentation genomförs och att det behöver finnas kunskap och tillräckligt med personal för att kunna använda sig av verktyget tillsammans med barnen. Personligen föredrar jag en matris där tre områden fokuseras. 1. Barns förförståelse. Vad kan de och vet de om ämnet i fråga sedan tidigare? 2. Barns intresse. Vad vill de lära sig? 3. Barns efterförståelse. Det här har de lärt sig och på detta sätt. Att barnen är delaktiga i hela processen med planering, genomförande och utvärdering behöver inte betyda att jag som pedagog ställer mig på sidan om utan jag är aktivt med och utmanar deras tankar och lärande samt erbjuder dem läroplanens strävansmål och lärområden.

Andra faktorer som påverkade arbetet med pedagogisk dokumentation var tid. Speciellt i början av processen när både pedagoger och barn är ovana tar det extra lång tid. Åberg (2018, s. 19) understryker att arbetet med pedagogisk dokumentation inte behöver handla om tid när det får chans att bli till ett förhållningssätt och ett arbetssätt som hela tiden pågår tillsammans med barnen och inte utanför barngruppen.

### **5.2.3 Barns delaktighet i processen**

I studien fokuserades delen om barns delaktighet genom att analysera processen kring pedagogisk dokumentation där planering, genomförande och utvärdering var utgångspunkter. Forskningsfrågan som ämnade ta reda på i vilken utsträckning barnen hade möjlighet att delta i dokumentationen erhöll det minsta data i undersökningen. Ifall

forskningsfrågan hade haft som syfte att ta reda på barns delaktighet i större och vidare bemärkelse tror jag att mera data hade erhållits. Pedagogerna var inte så vana ännu med att ta med barnen med i hela processen, att planera, genomföra och utvärdera.

Enligt utsagorna hade en del barn möjlighet att få forska och lära sig mera om ämnen som intresserade dem själva. För att få reda på barnens intressen använde sig pedagogerna bl.a. av barnintervju, observation och diskussion. Projekten eller temaarbeten kunde genomföras i större eller mindre grupper. Detta utforskande arbetssätt är väldigt populärt nu vilket även forskningen kan verifiera som ett sätt för pedagogerna att anamma en mera barncentrerad verksamhet där barnen är aktiva aktörer i sitt lärande. (Lenz Taguchi & Palmer, 2017)

Enligt Dewey (1999, s. 39) är all kommunikation bildande och den bidrar till att barn får ta del av andras tankar och erfarenheter och på så vis blir deras nya erfarenheter av större kvalitet. Genom att reflektera och analysera och kommunicera med barnen om en dokumentation kan vi närma oss deras perspektiv på världen och fenomen i världen och få reda på deras tankar och önskningar. Genom att en del av pedagogerna använde sig av barnintervjuer som de utgick ifrån när de planerade sin verksamhet hade barnen möjlighet att påverka sitt dagsschema eller rådande regler och normer. Att ge barn ansvar och ta barn i beaktande visar på hur man tänker om dem som bräckliga eller kompetenta. Arnér (2009) diskuterar makthierarkin som ibland förekommer mellan vuxna och barn. Pedagoger behöver närma sig barn genom att lyssna på dem och se på dem som jämlika oss i kommunikationen (Arnér, 2009; Åberg, 2018; Lindgren, 2012).

Flera forskare tror sig veta varför barn idag inte ännu har fått mera inflytande i sin vardag ute på daghemmen än vad de har. Sommer (2005, s. 29) beskriver hur ett paradigmskifte har skett inom barnforskningen från fokus på det individuella barnet och traditionellt observerande av barn för att följa deras utveckling till fokus på barndom och barns lärande i ett relationellt och kontextrelaterat sammanhang. En synvända är inget som görs under en kort period och pedagogerna behöver få stöd i sitt arbete med att ta in barnen i verksamheten på olika sätt.

I arbetet med portfolierna hade barnen störst inflytande. Där fick barnen vara aktiva och själva fotografera och delvist välja vad som skulle få plats i portfolion. I Skolverkets (2002, s. 57) publikation anser Åsén att man kan utvärdera en verksamhet utifrån barnens perspektiv genom att finna metoder som kan ge barn en ”röst” där de själva får möjlighet att berätta om sina tankar och erfarenheter. Åsén anser att utgå från barns egna bilder för att utvärdera är ett sätt för att utveckla och pröva nya metoder som ett komplement till andra mera traditionella sätt att utvärdera.

#### **5.2.4 Avslutande ord**

Syftet med denna avhandling har varit att beskriva hur pedagoger dokumenterar i dagsläget ute på daghemmen. Eftersom pedagogerna efterfrågade kunskap i ämnet hoppas jag att avhandlingen belyser olika sätt att dokumentera och visar på hur barnen kan få mera inflytande även i denna process som går att använda i planering, genomförande och utvärdering. Daghemmen deltar i projektet Pedagogisk dokumentation – en kartläggning i Svenskfinland inklusive handbok. Fortsatt forskning kunde vara intressant för att följa olika daghems arbete med pedagogisk dokumentation som utvecklingsarbete i syfte att höja småbarnspedagogikens ställning och göra småbarns röster och lärande hörda och synliga. Fortsatt forskning kunde också med fördel fokusera på ledarna inom småbarnspedagogikens roll i samband med pedagogisk dokumentation och hur de stöder pedagogerna i deras arbete med att göra barnen delaktiga i verksamheten.

Pedagogisk dokumentation ska idag fungera som ett verktyg ute på daghemmen. Emedan man kan göra det på olika sätt behöver man veta vilka former som ger vilka konsekvenser. Vad är syftet med just den dokumentation som vi väljer att använda oss av? En del dokumentationsformer bedömer mera barnens enskilda förmågor och andra bedömer mera verksamheten i sig. Det är svårt att bedöma verksamheten i den praktik som görs ute bland barnen och det är vi själva som är det viktigaste verktyget. Då behöver vi veta hur vi påverkar barn och deras möjligheter till lärande på bästa vis. Emilson och Pramling Samuelsson (2012) anser att en god förskolepedagogik kräver ett mera kommunikativt handlande där pedagogerna närmar sig barns perspektiv och tar utgångspunkt i deras erfarenheter och meningsskapande.

Med Ferraris (2013) filosofiska tankar kring starka och svaga dokument kan vi synliggöra småbarnspedagogiken utåt i samhället och samtidigt redovisa för en utvärdering som granskar verksamheten och inte barnen.

Avslutningsvis vill jag tacka de pedagoger som ställde upp och delade med sig av sina upplevelser och tankar kring pedagogisk dokumentation.



## Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.
- Alnervik, K. (2018). Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood, Vol 19*(11). 1–13. Hämtad 30.10.2018.
- Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan – en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bjervås, L-L. & Emilson, A. (2017). Pedagogisk dokumentation för lärande. I A-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling. Grundbok för förskollärare* (s.227–244). Malmö: Gleerups.
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2015). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige. 19*(4–5), Hämtad 30.8.2018.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thonberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*, (s. 122–135). Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Elfström Pettersson, K. (2015). Sticky dots and lion adventures playing a part in preschool documentation practices. *International journal of early childhood, 47*(3), 443–460. Hämtad 30.10.2018.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnehageforskning, 5*(21), 1–16. Hämtad 6.11.2018.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years, 34*:2, 175–187. Hämtad 21.8.2018.
- Essén, G., Björklund, E., Olsborn Björby, L. (2015). *Pedagogisk dokumentation. Utvecklas och lära tillsammans*. Stockholm: Natur och kultur.
- Finlex, (2018). *Lagen om småbarnspedagogik*. Hämtad 29.8.2018, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Ferraris, M. (2013). *Documentality. Why it is necessary to leave traces*. Övers. av Richard Davies. New York: Fordham University Press.
- FN:s barnkonvention, (1989). Hämtad 29.8.2018, från <http://lapsiasia.fi/sv/lapsen-oikeudet/>

- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2016). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. I E. Hujala & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s.314–329). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. (2016). Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. I E. Hujala & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 13–30). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation?*. Malmö: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2017). Dokumentation för lärande. SEMLA: Socioemotionellt och materiellt lärande i förskolan. I A-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling. Grundbok för förskollärare* (s.245–260). Malmö: Gleerups.
- Lindgren, A-L. (2012). Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 327–340. Hämtad 30.10.2018.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson I. & Pramling, N. (Red.) (2008). *Didaktiska studier*. Malmö: Gleerups.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2010). Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling? *Forskning om undervisning och lärande*, 3, 31–43. Hämtad 7.11.2018
- Pramling Samuelsson, I. Sommer, D. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years* 36(4), 399–412. Hämtad 6.9.2018.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years*, 34(2), 188–197. Hämtad 21.8.2018.
- Skolverket (2002). *Utvärdering i förskolan – frågor och exempel*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan. Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa.

- Sparrman, A. & Lindgren, A-L. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & society*, 7 (3/4), 248–261. Hämtad 30.10.2018.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I B. Starrin & P-G. Svensson, (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 11–39). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I P-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 209–227). Lund: Studentlitteratur.
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig?*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen ISBN 978-952-13-6310-8 (pdf)
- Vallberg-Roth, A-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning* 2012, 5(23), 1–18. Hämtad 21.8.2018.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

## **Intervjuguide**

1. Vilka är era upplevelser av pedagogisk dokumentation?
2. Hur dokumenterar ni nu?
3. Vad dokumenterar ni?
4. Finns det skillnader i dokumentation och pedagogisk dokumentation?
5. Hur synliggörs barnens lärande?
6. På vilket sätt är barnen delaktiga i processen vid pedagogisk dokumentation?
7. På vilket sätt använder ni er av den pedagogiska dokumentationen i utvecklings-  
syfte?
8. Vad är fördelarna med dokumentation?
9. Finns det hinder för dokumentation?
10. Finns det något annat sätt att dokumentera som ni skulle vilja pröva på?